

Pietsch, Stefanie; Ziesemer, Sonja; Fröhlich-Gildhoff, Klaus
Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen - Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2010, 87 S. - (Eltern. WiFF Expertisen; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Pietsch, Stefanie; Ziesemer, Sonja; Fröhlich-Gildhoff, Klaus: Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen - Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2010, 87 S. - (Eltern. WiFF Expertisen; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-286009 - DOI: 10.25656/01:28600

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-286009>

<https://doi.org/10.25656/01:28600>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stefanie Pietsch / Sonja Zieseemer / Klaus Fröhlich-Gildhoff

Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertages- einrichtungen – Internationale Perspektiven

Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse



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

© 2010 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

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

www.dji.de
www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-935701-80-8

Stefanie Pietsch/Sonja Ziesemer/Klaus Fröhlich-Gildhoff

Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertages- einrichtungen – Internationale Perspektiven

Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse

Expertise für das Projekt

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die vorliegende Expertise von Stefanie Pietsch, Sonja Ziesemer und Klaus Fröhlich-Gildhoff wurde im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt.

Die Vergabe von Expertisen ist einer der projektspezifischen Ansätze von WiFF. So werden Wissen und Erkenntnisse über zentrale Anliegen der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte zusammengetragen und aufbereitet. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autoren. Die Ergebnisse der Expertisen fließen in die weitere Projektgestaltung, werden in Expertengruppen beraten und frühzeitig der Fachöffentlichkeit präsentiert mit dem Ziel, die aktuellen fachlichen und fachpolitischen Diskurse anzuregen.

In zahlreichen Studien wird berichtet, wie wichtig die Zusammenarbeit zwischen Eltern und den pädagogischen Fachkräften von Kindertageseinrichtungen ist. Das gilt in besonderem Maße, wenn die Kindertagesbetreuung kompensatorische Effekte erzielen soll. Die vorliegende Expertise ist das Ergebnis einer internationalen Recherche und gibt einen Überblick über die vielfältigen Formen, in denen diese Kooperation in unterschiedlichen Ländern und Projekten praktiziert wird. Im Vergleich zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die auch für die Weiterentwicklung dieses wichtigen Arbeitsschwerpunktes frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland von Bedeutung sind.

München, im Oktober 2010



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	6
1.1	Gegenstand und nationaler Verweis	6
1.2	Vorgehen und Aufbau der Expertise	10
2	Länderübergreifende Betrachtungen	11
2.1	Komparativ angelegte Studien und Metaanalysen	11
2.2	Longitudinal-Studien	16
2.3	Reviews	16
2.4	Internationale Forschungsverbünde	16
3	Länderspezifische Perspektiven	17
3.1	Finnland	17
3.2	Schweden	19
3.3	Frankreich	22
3.4	Großbritannien	24
3.5	USA	28
3.6	Neuseeland	32
4	Darstellung ausgewählter Studien und evaluierter Programme	40
5	Zusammenfassende Schlussfolgerungen	74
6	Literaturverzeichnis	79

1 Einleitung

Die vorliegende Expertise widmet sich dem internationalen Stand der *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen* und soll Expertinnen und Experten sowie pädagogischen Fachkräften in diesem Bereich eine theoretische Grundlage zur Orientierung und Diskussion bieten.

Ziel ist es, den jeweiligen Stand der Forschung zur Thematik anhand exemplarisch ausgewählter Länder und Studienergebnisse zu erörtern, um den derzeitigen Praxisstand und die Entwicklungstrends in der pädagogischen Zusammenarbeit mit den Eltern kursiv abzubilden sowie Konsequenzen für diese Kernaufgabe von Frühpädagogischen Fachkräften in Deutschland abzuleiten. Es ist jedoch nicht das Anliegen dieser Expertise, eine Einführung in die Grundbegriffe der Zusammenarbeit mit Eltern zu liefern. Für grundlegende nationale Betrachtungen eignen sich insbesondere die Ausführungen von Textor (2005), Bernitzke/Schlegel (2004) sowie Dusolt (2008).

1.1 Gegenstand und nationaler Verweis

Durch familienpolitische Bestimmungen (Kinderförderungsgesetz, Investitionsprogramm Kinderbetreuungsförderung) sowie durch die Diskussionen zur frühkindlichen Bildungssituation begünstigt, erfahren Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren innerhalb und außerhalb Deutschlands eine gesamtgesellschaftliche Aufwertung (Altgeld u. a. 2009, S. 5 f.; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ 2009). Eine Auswirkung zeigt sich in der Entwicklung und im Ausbau frühpädagogischer Bachelorstudiengänge (von Balluseck 2008; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW 2007; Profis in Kitas 2007; vgl. die Übersicht: www.fruehpaedagogik-studieren.de/suche/bachelorstudiengange).

Die inhaltliche Ausrichtung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen ist in Deutschland einem deutlichen Wandlungsprozess unterworfen:

- Kitas verstehen sich zunehmend als Bildungsinstitutionen.
- Die historische Rolle als einstige „Bewahranstalt“, im Sinne primärer Gewährleistung der Aufsichts- und Fürsorgepflicht (Sauer 2007, S. 9; Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 15 ff.; Thiersch 2006, S. 82; Aden-Grossmann 2002, S. 316), ist einer *konstruktiven Sicht* auf das Kind sowie einer *familienunterstützenden Perspektive* gewichen (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 92; Fthenakis 2006; Fried/Roux 2006; Griebel/Niesel 2006; Textor 2006, S. 13).

Der Siebte Familienbericht betont, dass „die ersten Lebensjahre als eine Phase außerordentlicher Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten angesehen werden müssen“ (BMFSFJ 2006, S. XXVI), in der die Eltern als wichtigste Ressource fungieren sowie durch die Gemeinde und Nachbarschaft zu unterstützen sind. Die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen hat demzufolge eine eminente Bedeutung und gilt als grundlegende Basis (ebd., S. XXVII). Entsprechend dem Verständnis einer „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ ist eine Kooperation sowie verantwortungsbewusste Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung (als private und öffentliche Erziehungs- und Bildungsinstanzen) anzustreben, um die kindlichen Entwicklungsprozesse – zum Wohle des Kindes – bestmöglichst zu unterstützen (Ebert 2006, S. 244; Textor 2006, S. 14; Textor 2005, S. 7).

Folglich hat sich in Deutschland das Aufgabenspektrum der Tageseinrichtungen für Kinder gewandelt: Es steht nicht mehr nur das Kind im Zentrum der pädagogischen Arbeit, die Zusammenarbeit mit den Eltern soll ebenso aktiv gestaltet werden. Dies hat seinen Niederschlag gefunden

- in den rechtlichen Bestimmungen des SGB VIII § 22–26 (Spezifische Paragraphen zur Tagesbetreuung und Tagespflege: Das Leistungsangebot der Kindertageseinrichtungen soll an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientiert sein; Erziehungsberechtigte sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen);
- in fachlich-normativen Regelungen der meisten Bildungspläne der Länder für den Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder (Textor 2006, S. 11 ff.; Textor 2005, S. 10).

In den Bildungsplänen sind dabei unterschiedliche Konkretisierungsgrade und zu fördernde Aspekte in der Zusammenarbeit mit Eltern erkennbar; so wird in der Ausgestaltung insbesondere auf Elterngespräche, gemeinsame Gestaltung von Transitionen, Elternmitbestimmung oder auf den Ausbau von Familienzentren Wert gelegt. Daneben lassen sich Ausrichtungen an britischen bzw. skandinavischen Elternbildungs-Modellen und an Modellen stärkerer Nachfrageorientierung sowie Schwerpunkte in der Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund oder der Kooperation mit Familienbildungsstätten ausmachen (Hovestadt 2003, S. 62 ff.).

Die praktische Umsetzung der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen bewegt sich dementsprechend zwischen gesetzlichem Auftrag und Freiwilligkeit und hat die adäquate Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen (auf Einrichtungsebene und Elternebene) zur Aufgabe (Bernitzke/Schlegel 2004, S. 12).

Exemplarische Zieldimensionen der Zusammenarbeit mit Eltern sind stellvertretend für viele andere Aufgabenbeschreibungen: „Begleitung von Übergängen“, „Information und Austausch“, „Stärkung der Erziehungskompetenz“, „Beratung, Vermittlung von Fachdiensten“, „Mitarbeit“, „Beteiligung“, „Mitverantwortung und Mitbestimmung“, „Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006, S. 438).

Insgesamt betrachtet haben Kindertageseinrichtungen somit eine „Türöffnerfunktion“ inne: Kitas sind die erste öffentliche, gesellschaftliche Instanz, um Familien zu erreichen. Damit können sie vielfach präventiv agieren und durch Niedrigschwelligkeit Zugang zu heterogenen Elterngruppen finden – beispielsweise zu Müttern, Vätern, Familien mit Migrationshintergrund, Alleinerziehenden, bildungsfernen Familien und sozial benachteiligten Gruppen (Rönnau/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 18 f.; Thiersch 2006, S. 90).

Die möglichen Angebotsformen in der Zusammenarbeit mit Eltern sind zahlreich und reichen von „Tür- und Angelgesprächen“ bis hin zu „Elternvertretungen“. Sie lassen sich nach folgenden Komponenten unterscheiden (Bernitzke/Schlegel 2004, S. 50):

- *Elternberatung/Information, Elternbildung* (als elternunterstützende Angebote)

- *Elternmitarbeit* (als einrichtungsunterstützendes Angebot), die in *einzel- und gruppenbasierte Methoden* eingeteilt werden können.

Geht es bei der *Elternberatung* vorrangig darum, den Eltern Orientierungshilfen bei Problemen oder Fragen anzubieten, gestattet die *Elternmitarbeit* den Erziehungsberechtigten aktives Engagement und Verantwortungsübernahme im Einrichtungsalltag. Bei der *Elternbildung* rückt schließlich die Ansammlung neuen Wissens sowie die Erziehungsreflexion in den Fokus (ebd., S. 51). Hierzu lassen sich auch Elternkurse und Elterntrainings subsumieren, beispielsweise *Starke Eltern – starke Kinder®*, *STEP* oder *Kess-erziehen®* (Tschöpe-Scheffler 2005).

Von Bedeutung für gelingende Prozesse der Elternarbeit ist die Haltung der pädagogischen Fachkräfte. In der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes *Stärkung der Erziehungskraft durch und über den Kindergarten* der LIGA der freien Wohlfahrtspflege Baden Württemberg wurde insbesondere dieser Aspekt als Kriterium erfolgreicher Zusammenarbeit mit Eltern identifiziert:

„Grundvoraussetzung für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen ErzieherInnen und Eltern ist eine positive offenere Haltung der Erzieherinnen den Eltern gegenüber und langfristig auch umgekehrt. Die ErzieherInnen müssen jedoch dabei den ersten Schritt tun und den Eltern eine einladende Haltung signalisieren“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2005, S. 3; vgl. auch Fröhlich-Gildhoff u.a. 2007, 2006).

Weitere bewährte nationale Best-Practice-Projekte und wissenschaftliche Begleitungen zur Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen finden sich beispielsweise in der Expertise von Rönnau/Fröhlich-Gildhoff (2008) oder in dem Bericht der *Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.* (2009).

In Deutschland werden Projekte aus anderen Ländern (insbesondere mit einer deutlicheren Geh-Struktur statt Komm-Struktur) aufgegriffen und umgesetzt. Dafür lassen sich folgende Beispiele aufführen: zum einen Modelle der Familienzentren (strukturelle Ebene), zum anderen Familienunterstützende (Frühförder-)Programme.

Modelle der Familienzentren

Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße

Dieses Modellprojekt in Berlin hat als erstes das englische Konzept der *Early Excellence Centres* aufgegriffen und unter dem Dach des *Pestalozzi-Fröbel-Hauses* realisiert. Dabei steht die *Integrative Familienarbeit in Kindertagesstätten* im Mittelpunkt und beinhaltet, dass Eltern als Experten ihrer Kinder wahrgenommen, sie aktiv in die kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse einbezogen sowie Kindertagesstätten zu gesamtfamiliären Lernorten umgestaltet werden. Methodisch kommen in der pädagogischen Arbeit mit den Eltern Beobachtungsprotokolle, Entwicklungsordner, Lernkreise, Fotos und Videografien – als Rückkopplungsschleifen – zum Einsatz (Mohn/Hebenstreit-Müller 2008; Hebenstreit-Müller 2007; Pestalozzi-Fröbel-Haus o. J.).

Familienzentren in Nordrhein-Westfalen

Das Land Nordrhein-Westfalen hat systematisch ein Programm aufgesetzt, in dem Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren unter folgenden Zielsetzungen weiterentwickelt werden sollen (www.familienzentren.nrw.de):

- Zusammenführung von Bildung, Erziehung und Betreuung als Aufgabe der Kindertageseinrichtung mit Angeboten der Beratung und Hilfen für Familien;
- Förderung von Kindern und Unterstützung von Familien;
- Weiterentwicklung der Tageseinrichtungen zu einem „Bildungs- und Erfahrungsort für Kinder und ihre Eltern“;
- Stärkung der Eltern in ihrer Erziehungskompetenz;
- Hilfestellung für die Eltern bei der Überwindung von Alltagskonflikten (diese Hilfe kann hierbei unmittelbarer und ohne Hemmschwellen zugänglich gemacht werden);
- Ansprechen von Zuwandererfamilien und Familien aus bildungsfernen Schichten;
- Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Unter solchen Zielsetzungen wandeln sich die Kindertageseinrichtungen zu Institutionen, die multifunktional genutzt werden. Durch die Zusammenführung familienorientierter Angebote im Stadtteil werden Synergieeffekte erzielt.

Die Familienzentren gestalten ihre Angebote auf unterschiedliche Weise entsprechend ihrer bisherigen Entwicklung und Verankerung bzw. Vernetzung mit anderen Institutionen. Unter dem Dach der Einrichtung werden verschiedene Dienste und Institutionen angeboten (z.B. Sprechstunden, Familienberatung, Familienbildung, Erziehungsberatung) oder Verbünde von Diensten geschaffen, wobei die Kita dann Anlaufstelle für die Familien ist. Das Programm läuft seit Mai 2006 in zunächst 251 Pilot-Einrichtungen, die zu regionalen Kompetenzzentren verbunden werden. Das Programm wird wissenschaftlich evaluiert und es besteht die Möglichkeit einer Zertifizierung mit einem Gütesiegel.

Familienunterstützende (Frühförder-) Programme

Hier ist die Umsetzung prinzipiell auch durch andere Institutionen der Familienbildung oder der Jugendhilfe möglich.

Opstapje

Opstapje ist ein in den Niederlanden entwickeltes Frühförderprogramm, das sich an sozial benachteiligte Familien mit Kindern im Alter von 18 Monaten bis drei Jahren richtet, mit dem Ziel familiäre Ressourcen zu stärken, Bildungsbenachteiligungen abzubauen, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken, sie für die Bedürfnisse ihrer Kinder zu sensibilisieren sowie ihr elterliches Selbstwertgefühl zu erhöhen (Sann/Thrum 2005, S. 25).

An den Modellstandorten Bremen und Nürnberg wurde das präventiv ausgerichtete Spiel- und Lernprogramm in den Jahren 2001 bis 2003 realisiert und wissenschaftlich begleitet. Hierbei suchen geschulte Hausbesucherinnen/Hausbesucher niedrigschwellig Familien mit Migrationshintergrund sowie sozial benachteiligte Familien auf. Sie fungieren als „Rollenmodell“, indem durch den Einsatz eigens entwickelter Spielmaterialien (beispielsweise Bilderbücher) sowie durch die Begleitung von Spiel- und Alltagssituationen neue Muster der Eltern-Kind-Interaktion eingeübt werden; ebenso finden Gruppentreffen statt.

HIPPY Deutschland

Home Instruction for Preschool Youngsters (HIPPY) ist ein originär israelisches Familienbildungsprogramm

für sozial und auf Bildungsebene benachteiligte (Migranten-)Familien mit Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren. Dieses Bildungsprogramm (mittels Hausbesuchen und Gruppentreffen) wird derzeit in 28 deutschen Standorten umgesetzt, außerdem in Frankreich, Italien, Österreich, Australien, El Salvador, Kanada, Israel, Neuseeland, Südafrika, der Schweiz und den USA, geplant ist ferner die Durchführung des Programms in Dänemark.

Mit seiner integrativen und präventiven Ausrichtung visiert das Projekt die Stärkung der Eltern-Kind-Bindung an, die Förderung der sozialen, kognitiven und emotionalen Entwicklung der Kinder sowie die Verbesserung kommunikativer Fähigkeiten der Familie.

Ähnlich wie bei Opstapje begleiten geschulte Laienhelferinnen und Laienhelfer (mit Migrationshintergrund) die Familien, üben anhand von Rollenspielen Aktivitäten ein, stellen Spiel- und Lernmaterialien bereit und informieren die Eltern über relevante Themen (wie Fragen zur Erziehung oder Hinweise auf stadtteilbezogene Dienste) (HIPPY Deutschland e.V. o.J.).

Rucksack-Projekt

Dieses Projekt ist ein aus den Niederlanden stammendes Programm zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich, das für den Einsatz in Deutschland adaptiert wurde und sich an bildungsferne Familien mit Migrationshintergrund richtet. Das Programm ist direkt an Kindertagesstätten angebunden, die dann die Koordination des Projektes übernehmen. Dabei setzen entweder Mütter mit Migrationshintergrund als Stadtteilmütter bzw. Elternbegleiterinnen oder ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund das Konzept der Zweitsprachenvermittlung um, mit dem Ziel der Förderung der Mehrsprachigkeit, der Stärkung der Erziehungskompetenz, des Selbstwertgefühls und der interkulturellen Pädagogik (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien RAA 2004).

STEEP

Das Frühinterventionsprogramm *Schritte zu einer erfreulichen und gelingenden Elternschaft* ist ein Forschungsvorhaben der *Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg* und der *Fachschule Potsdam*.

Das aus den USA kommende, bindungstheoretisch fundierte Programm *Steps towards effective, enjoyable parenting* (STEEP) wendet sich an Familien aus einem psychosozial belasteten Umfeld und unterstützt Schwangere und Mütter mit Kindern im Alter bis zu zwei Jahren mittels Hausbesuchen und Gruppenangeboten (Hamburg Fakultät Wirtschaft und Soziales HAW 2007).

Sure Start

Sure Start in Münster ist ein Familienbildungsprojekt, das sich an Elementen des englischen Konzepts der *Early Excellence Centres* anlehnt und sozial benachteiligte Familien mit Kleinkindern im Alter bis zu drei Jahren erreichen will, um zum einen die Lern- und Entwicklungschancen von Kindern zu verbessern, zum anderen die Eltern in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes verlief im Zeitraum von 2005 bis 2008. Unterstützend wurden in Familienbildungsstätten innerhalb der „Baby-Spiel-Stunden“ von qualifizierten Fachkräften Videobeobachtungen und Beobachtungsprotokolle eingesetzt, die in einer formativen Prozessevaluation dahingehend analysiert wurden, inwiefern jene eingesetzten Methoden Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern und Eltern hatten (Bergs-Winkels u.a. 2009, S. 197 ff.).

Prinzipiell ist eine Kombination zwischen den strukturell verankerten Unterstützungsangeboten für Familien (Modelle der Familienzentren) mit den gezielten Programmen (der Familienunterstützenden Frühförderung) möglich und sinnvoll – und wohl auch am wirkungsvollsten, wie es die internationale Analyse aufzeigt.

Neben diesen bekannten und adaptierten Projekten und Strategien liegen im deutschsprachigen Raum jedoch nur wenige einschlägige Publikationen über das theoretische Verständnis und die praktische Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen europäischer und außer-europäischer Länder vor.

Ziel dieser Expertise ist es, anhand ausgewählter Länder einen ersten Überblick über die praktische Zusammenarbeit mit Eltern zu geben sowie exemplarische Programme und Studien zu beleuchten. Hierbei kann jedoch nur eine Auswahl an Nationen berücksichtigt werden, an denen Gemeinsamkeiten und Unter-

schiede skizziert sowie Handlungsempfehlungen für das deutsche System abgeleitet werden sollen.

Folgende Fragen liegen dieser Expertise zugrunde:

- Welcher theoretische und curriculare Rahmen und welche praktischen Umsetzungsformen lassen sich in der Zusammenarbeit mit Eltern in den ausgewählten Ländern ausfindig machen?
- Wo können Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede im Verständnis sowie in den Praktiken der Erziehungspartnerschaft präzisiert werden?
- Welche evaluierten Projekte und Studien sind zur Thematik zu finden und welche Schlussfolgerungen können hieraus für empfehlenswerte Interaktionen zwischen Eltern sowie Erzieherinnen und Erziehern gezogen werden – hinsichtlich des Einsatzes von Methoden, der Zugangswege und der zielgruppenspezifischen Einbindung von Elterngruppen?

1.2 Vorgehen und Aufbau der Expertise

Das methodische Vorgehen dieser Expertise gestaltete sich wie folgt:

- Würdigung einschlägiger nationaler und internationaler Datenbanken (Eurydice, Eric, OECD, Psychinfo etc.) zur Thematik „Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen/Parental Involvement in Early Childhood and Care Services“ mit den jeweiligen länderspezifischen Termini.
- Schriftliche und zum Teil mündliche Befragung von Expertinnen und Experten in englischer, französischer, spanischer und deutscher Sprache.
- Auswertung von Studien, Forschungsberichten, Curricula und anderen länderspezifischen Dokumenten. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl von Studien war die Qualität des empirischen Vorgehens. In Übereinstimmung mit Gütestandards empirischer Forschung (Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2008; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2008; Bortz/Döring 2002) wurden für quantitative Studien folgende Auswahlkriterien angesetzt: Stichprobengröße mindestens $n = 30$, Erfassung der operationalisierten Variablen mit Prä/Post-Design und möglichst Kontrollgruppendesign. Die qualitativen Studien wurden ebenfalls nach Beachtung oben genannter Gütestandards ausgewählt; dabei wurde ein Prä/Post-Vergleich vorausgesetzt.

Die vorliegende Expertise verwendet (mit Bezug auf die OECD-Studie 2004) als internationale Definition für frühkindliche Erziehungs- und Betreuungsangebote die Begrifflichkeit *Early Childhood Education and Care Services* (ECEC-Services); dabei sind Maßnahmen der Gesundheitsbetreuung, der Weiterbildung für Eltern, der Erwachsenenbildung oder Schulungen für pädagogisches Personal intendiert (Projektgruppe INT2 2004, S. 12).

„Der OECD Begriff ‚Early Childhood Education and Care‘ (ECEC) hat viele Vorteile. Es spricht vieles für einen auf internationaler Ebene vereinbarten, einheitlichen Begriff, obwohl das Schuleintrittsalter innerhalb der einzelnen Länder sehr unterschiedlich ist und die traditionellen Themen der Sozialgesundheit oder der Familienbetreuung im Verantwortungsbereich unterschiedlicher Ministerien liegen. Der Begriff verknüpft die Aufgaben der Bildung, Betreuung und Erziehung, erkennt aber an, dass verschiedene Länder unterschiedliche Traditionen und verschiedene Eintrittsalter für die Vorschule oder den Kindergarten haben“ (Projektgruppe INT2 2004, S. 19).

In der vorliegenden Expertise wird zur Einhaltung des Leseflusses die Abkürzung ECEC-Services/Institutionen bzw. Erziehungs-/Bildungseinrichtungen benutzt. Bei Zitationen von Quellen bleiben die Original-Begriffe bestehen; so wird in der Eurydice-Studie beispielsweise die Begrifflichkeit „FBBE-Einrichtung“ (Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung) genutzt.

Die Expertise soll einen ersten Überblick in die Grundlagen sowie Formen bzw. Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern im Alter von null bis sechs/sieben Jahren/Schuleintritt in ECEC-Institutionen geben.

Die Bearbeitung des Gegenstands ergab erste wichtige und interessante Ergebnisse, diese ist jedoch noch nicht als abgeschlossen zu betrachten.

Im vorgegebenen Bearbeitungszeitraum (drei Monate) konnten nicht alle Quellen berücksichtigt werden, ferner war es einigen angefragten internationalen Projektpartnerinnen und Projektpartnern nicht möglich, innerhalb des begrenzten Zeitrahmens Antworten zu liefern; auch wenn die Fragestellungen von den Expertinnen und Experten als wichtig erachtet wurden.

Die Expertise soll für weitere Recherchen und vertiefende Betrachtungen mögliche Blickrichtungen

aufzeigen und Systematisierungsvorschläge zum Gegenstand kenntlich machen.

Im Hinblick auf das länderübergreifende Forschungsverfahren sollten dabei bewusst jene einschränkenden Faktoren mitberücksichtigt werden, die zu „Stolpersteinen“ im Analyseprozess werden könnten. Moss u.a. (2002, zitiert nach Projektgruppe INT2 2004, S. 10 f.) identifizierten diesbezüglich verschiedene Dimensionen, die bei internationalen Arbeiten und Programmen beachtet werden sollten:

- *Kontext*: Divergierende Länderkontexte führen zu verschiedenen Vorgehensweisen und Anschauungen, sodass Vergleiche und Schlussfolgerungen behutsam zu ziehen sind.
- *Sprache*: Die Verwendung spezifischer Terminologien kann in den verschiedenen Ländern uneinheitliche Bedeutungen aufweisen; daher muss die Übersetzung von Termini und Konzepten bedacht und in eine kontextuelle Einbettung erfolgen.
- *Statistiken*: Statistische Vergleiche zwischen den einzelnen Ländern werden durch unzureichende und variierende Statistiken erschwert.

Zum Aufbau der Expertise

Im *Kapitel 2* wird anhand von länderübergreifenden Betrachtungen (Blick auf internationale Studien, Reviews, Forschungsverbünde) das Forschungsfeld kursorisch abgesteckt.

Im *Kapitel 3* werden ausgewählte Länder zum Gegenstandsbereich vertiefend betrachtet. Die Auswahl richtet sich dabei an die im Forschungsantrag angegebenen Nationen: Finnland, Frankreich, Großbritannien, Neuseeland, Schweden, USA.

Neben Ausführungen zur Struktur des ECEC-Betreuungssystems und zu politischen Initial-Programmen im jeweiligen Land werden hierbei das Verständnis und die Praktiken in der Zusammenarbeit mit Eltern in ECEC-Einrichtungen eruiert, ferner wird auf die Verankerung der Thematik im (nationalen) Curriculum eingegangen sowie evaluierte Programme und Studien vorgestellt. Die jeweiligen Ländervorstellungen schließen mit weiterführenden Literaturhinweisen (sowie partiell mit Angaben aus der Fragebogenerhebung). Das Gesamtkapitel endet mit einer vergleichenden Gegenüberstellung der Länder.

Im *Kapitel 4* werden Studien insbesondere im Rahmen der *Sure Start Programme* (UK) und der *Head Start*

Programme (USA) näher beleuchtet. In beiden Ländern gab es durch die staatlich geförderten Initiativen eine Reihe an Untersuchungen, die unter diversen Foki, wie Zielgruppenspezifität oder Angebotspezifität, Würdigung finden sollen.

Im *Kapitel 5* werden zentrale Aussagen der Studien sowie die Erkenntnisse der einzelnen Länder in Form von „Zusammenfassenden Schlussfolgerungen“ als Quintessenz aufgezeigt.

2 Länderübergreifende Betrachtungen

In diesem Abschnitt werden wissenschaftliche Untersuchungen vorgestellt, die das Thema Zusammenarbeit mit Eltern aus einer *länderübergreifenden Perspektive* betrachten und so einen allgemeinen Überblick und Vergleich ermöglichen. An dieser Stelle wird exemplarisch auf (Longitudinal)-Studien, Metaanalysen, wissenschaftliche Abhandlungen (Reviews) und Forschungsverbünde verwiesen.

2.1 Komparativ angelegte Studien und Metaanalysen

Die EACEA/Eurydice-Studie

Diese länderübergreifende Studie zu frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa¹ (30 Mitgliedsstaaten des Eurydice-Netztes) unterscheidet entsprechend den Unterstützungsleistungen für Familien drei Einrichtungsmodelle:

- *Modell 1* beinhaltet sowohl *kindzentrierte* als auch *familienbasierte* Programme (kombiniertes Modell, systemübergreifender Einbezug von Kind, Eltern und Gemeinde; begleitende Strategie) in herkömmlichen *Betreuungs- und Bildungseinrichtungen*;

¹ Die Ergebnisse stammen hierbei aus wissenschaftlicher Literatur zu den Auswirkungen von FBBE-Einrichtungen, aus statistischen Daten zu demografischen Angaben europäischer Familien und deren Beteiligung in FBBE-Einrichtungen sowie aus der vergleichenden Analyse von politischen Initiativen (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 8).

- *Modell 2* umfasst diverse *kindbezogene* Bildungsangebote und Maßnahmen (das am meist verbreiteste Modell) in FBBE-Einrichtungen;
- *Modell 3* enthält wiederum das breit konzipierte Spektrum an vorschulischen Programmen (Dienstleistungen, Tätigkeiten).

Das kombinierte Modell (Modell 1)

Dieses Modell scheint am wirkungsvollsten, „um die auf ethnische Ursachen zurückzuführende Benachteiligung in Bildung und Erziehung zu beseitigen“; ihre Strategien verbinden ferner „ein intensives frühzeitiges kindzentriertes Bildungsangebot an einer FBBE-Einrichtung, eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder, Elternbildungsangebote und aktive Elternarbeit, ein Programm, das Bildungsaktivitäten beinhaltet, die Kinder und Eltern zu Hause durchführen, sowie Maßnahmen im Bereich der Familienförderung“ (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 23).

Dazu lassen sich folgende Programme subsumieren: „*High/Scope Perry Preschool Project, Syracuse Family Development Research Project, Yale Child Welfare Project, Abecedarian Project, Project CARE, Infant Health and Development Program, Chicago Child-Parent Centres Programme* sowie das *Projekt für frühkindliche Förderung des Entwicklungspotenzials von Kindern in der Türkei*“ (ebd.).

In mehreren Ländern bestehen demnach entsprechende Ansätze, bei denen die Kindertageseinrichtung (oder entsprechende Institutionen wie *children center*) Ausgangspunkt für weitergehende und gezielte Angebote für Familien sind – auch für Familien in schwierigen Lebenslagen. Die langfristigen Wirkungen jener kombinierten Programme zeigen übereinstimmende Ergebnisse:

Die Wirkung „auf den IQ und die schulischen Ergebnisse sind ausgeprägter und dauerhafter. Daneben ist eine positive Wirkung auf die Maßnahmen zur sozio-emotionalen Entwicklung (Selbstwertgefühl, Einstellung zur Arbeit, Sozialkompetenz) sowie eine positive, soziale und sozioökonomische Wirkung zu beobachten, insbesondere ein Rückgang der Kriminalitätsrate sowie ein sinkender Bedarf an ärztlicher und sozialer Fürsorge, ferner eine höhere Erwerbstätigenquote und ein höheres Einkommensniveau“ (ebd., S. 24).

Das Modell 2

Dieses Modell stützt sich auf ein Bündel an kindzentrierten Maßnahmen, die von qualifiziertem Fachpersonal in FBBE-Einrichtungen erbracht werden. Jenes Leistungsangebot umfasst das Spektrum der herkömmlichen Betreuungseinrichtungen, d.h. konkrete Maßnahmen zur vorschulischen Bildung und Erziehung in öffentlichen Vorschuleinrichtungen, Kindergärten und Vorbereitungsklassen. Diese Maßnahmen sind in den Ländern heterogen hinsichtlich der Altersgruppe und Anzahl der aufgenommenen Kinder, der Betreuungsdauer, dem pädagogischen Konzept sowie der Ausbildungsform der Fachkräfte (ebd., S. 23):

„Besonders positive Auswirkungen hat die Teilnahme der Kinder an dem Angebot der FBBE-Einrichtungen, wenn die Qualität des Angebots besonders hoch ist, die Kinder über einen möglichst langen Zeitraum hinweg möglichst regelmäßig an dem Angebot teilnehmen (...) und wenn die Kinder aus Familien kommen, in denen das Kind wenig Anregungen für informelle Lernprozesse erhält, wodurch die kompensatorische Wirkung der FBBE-Maßnahmen noch verstärkt wird. Viele Studien zeigen allerdings, dass Familien mit niedrigem Einkommen und Familien, die ethnischen Minderheiten angehören, tendenziell eher qualitativ minderwertige Betreuungsangebote in Anspruch nehmen“ (ebd., S. 26).

Das Modell 3

Untersuchungen zu diesem Modell belegen, dass breit konzipierte Programme in den Betreuungsinstitutionen trotz großer Datenlage eine (geringfügig) geringere Wirkung entfalten. Programme, die diesem Typus zugeordnet werden können, sind *Head Start* oder *Early Head Start* (ebd., S. 25):

„Das zwiespältige Gesamtbild dieser Ergebnisse unterstreicht die Bedeutung der Qualität, aber auch der Quantität des Angebots, insbesondere der ‚Prozessqualität‘, die sich auf den pädagogischen Ansatz und den Lehrplan bezieht, sowie der strukturellen Qualität, unter der Merkmale wie Gruppengröße, Zahl der Kinder je Betreuungsperson, Ausbildungsniveau und Entlohnung der Lehr- und Betreuungskräfte sowie Stabilität des Personalbestands (geringe Fluktuation) zu verstehen sind. (...) Die breit angelegten öffentlichen Vorschuleinrichtungen funktionieren tendenziell auf monosystemische Weise und räumen

Maßnahmen, die auf die Eltern und die Förderung der Familien ausgerichtet sind, eher geringeren Raum ein, was wiederum die Wirksamkeit dieser Einrichtungen im Vergleich zu den vorstehend untersuchten kombinierten Programmen schmälern dürfte“ (ebd., S. 25).

Aus den Ergebnissen der Studien zur häuslichen Vorschulerziehung (*home-based* Maßnahmen) lässt sich schlussfolgern, dass jene Programme zwar deutliche Effekte auf die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten sowie auf die sozio-emotionalen Verhaltensweisen von Kindern haben, jedoch verglichen mit den kombinierten Programmen in Betreuungseinrichtungen in ihrer Wirkung zurückbleiben. Dies ist u.a. damit zu erklären, dass die Hauptakteure der Programme zumeist Eltern mit Migrationshintergrund sind und das familiäre Umfeld nicht immer ideal für Lernprozesse geeignet ist, wenn beispielsweise innerfamiliäre Stressfaktoren eine effektive Umsetzung des Programms behindern: „Dennoch ist das Modell der häuslichen Bildung und Erziehung durchaus ein geeignetes Instrument, um eine ausgewogene zweisprachige Entwicklung zu fördern und die Selbstständigkeit der Familien aus ethnischen Minderheiten zu stärken“ (ebd., S. 27).

Beispiele hierfür sind: *Parents as Teachers*, HIPPY sowie das *Mother/Parent Child Home Programme* (ebd., S. 27).

Entsprechend der Studie von EACEA/Eurydice (2009 a, S. 106 ff.) werden die Eltern in den 30 europäischen Mitgliedsländern des *Eurydice-Netzes* nicht überall gleich stark involviert. Nur in wenigen Ländern wird die kooperative, partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern als festes Element frühpädagogischer Praxis gesehen; jedoch kann ein verändertes Bewusstsein und eine Sensibilisierung für die Thematik konstatiert werden. Die in den Studien beleuchteten Aspekte können wie folgt zusammengefasst werden:

- Elterninformation/Elternbildung
- Elternmitwirkung (durch Gremien und Elternbeiräte)
- Systematische Form der Ausgestaltung von Aufgabenbereichen
- Spezielle Betreuungsangebote und Vernetzungsstrukturen (u.a. für Risikogruppen).

Elterninformation

Die häufigste Methode in der Zusammenarbeit mit Eltern im Ländervergleich besteht in der Bereitstellung von Informationen, beispielsweise im Rahmen von Elternabenden (insbesondere für Eltern von Kindern ab drei Jahren) oder in Form von Beratungsangeboten (hier besonders für Eltern von Kindern bis zu drei Jahren).

In der *Tschechischen Republik* beraten beispielsweise Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger die Eltern hinsichtlich Ernährungs- und Gesundheitsfragen; in *Belgien* und *Irland* bietet das pädagogische Fachpersonal auch unterstützende Beratung bei der grundsätzlichen Entscheidung nach der passendsten Einrichtung an.

Elternmitwirkung

Hierbei kann zum einen zwischen aktiver Mitwirkung in den Betreuungseinrichtungen durch Mitarbeit und Teilnahme an Angeboten, zum anderen zwischen Beteiligungsformen anhand von Elternvertretungen unterschieden werden.

In *Portugal* (aktive Mitwirkung) partizipieren Eltern in den Kindergärten, indem sie in der Einrichtung den Kindern aus ihrem Leben berichten oder ihnen Geschichten vorlesen (Projekt zur Leseförderung: *Leitura em vai e vem/Lesen in Bewegung*; vgl. auch Plano Nacional de Leitura, o.J.).

In den *Niederlanden* (aktive Mitwirkung) können Eltern die Kindergruppen besuchen oder aber auch Spielmaterialien mit nach Hause nehmen.

In *Norwegen* (Beteiligungsformen) ist es für jeden Kindergarten verpflichtend, ein Elternmitwirkungsorgan zu installieren, um den Eltern ein Austauschforum anzubieten. Der Koordinierungsausschuss setzt sich dabei aus Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Trägervertretungen zusammen und vertritt jeweils deren Interessen.

In *Dänemark* und *Lettland* (Beteiligungsformen) sieht es ähnlich aus: Der Elternrat ist hier bei Personal- und Haushaltsentscheidungen sowie bei Fragen zum pädagogischen Konzept mitbeteiligt. Insbesondere in den Ländern, in denen die Einrichtungen dem schulischen Bereich zuzuordnen sind, finden sich verbindlich festgelegte Elternvertretungen in den schulischen Mitwirkungsorganen wieder (so im französischen und flämischen Teil *Belgiens* sowie in *Bulgarien, Italien, Portugal*).

Systematische, auch rechtliche Verankerung der Zusammenarbeit mit Eltern

Nicht nur in Deutschland hat die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und den Eltern eine gesetzliche Grundlage.

In *Slowenien* legt das *Gesetz über die Vorschuleinrichtungen* (2006) detailliert fest, welche Verpflichtungen die Einrichtungen gegenüber den Eltern haben (Erstellung eines jährlichen Arbeitsplans über genaue Programme und Modalitäten in der Zusammenarbeit mit den Eltern; elterliche Vertretung im Leitungsgremium).

Ebenso wird in den *spanischen* Rechtsvorschriften die Bedeutung der Zusammenarbeit von Schulen und Familien akzentuiert. So gilt es, die elterliche Verantwortung zu achten, Mütter und Väter für die Beteiligung am Bildungsprozess des Kindes zu motivieren, „Begegnungszeiten“ in den Einrichtungen zu ermöglichen (Austausch über das Kind oder organisationsbezogene Themen) sowie die Eltern aktiv oder materiell in die pädagogischen Aktivitäten einzubinden.

Genaue Beschreibungen zu den Aufgabenbereichen des pädagogischen Personals finden sich auch in jenen Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder. In detail wieder (*Belgien*: Berichterstattung über den Umgang mit elterlichen Beschwerden, die Messung der elterlichen Zufriedenheit sowie des Einbezugs der Eltern; *Ungarn*: Einholen von Informationen zum Kind in den Elterngesprächen und Austausch über Entwicklungsprozesse).

Spezielle Betreuungsangebote und Vernetzungsstrukturen (u. a. für Risikogruppen)

In vielen Ländern werden Unterstützungsstrukturen in Form verbindlicher Netzwerke geschaffen oder sind schon lange etabliert:

Derzeit wird in *Estland* ein Netzwerk regionaler Beratungs- und Rehabilitationszentren initiiert, die belasteten Familien Beratungsangebote zur Verfügung stellen sollen.

In *Irland* sind wiederum von Kinderbetreuungsausschüssen Elternnetzwerke gegründet worden.

In Bezirken mit einer großen Zahl an Risikokindern bietet *Spanien* Beratungsdienste für das pädagogische Personal an; des Weiteren tragen mobile Hilfsdienste zur Integration von Migrantenkindern bei.

In anderen Ländern beteiligen sich NGOs sowie weitere Organisationen bei der Unterstützung von

Familien in Risikosituationen (*Litauen*: Projekte auf lokaler Ebene; *Belgien*: Schulen organisieren Alphabetisierungskurse).

In *Griechenland, Ungarn, Rumänien* sowie *Slowenien* lassen sich schließlich besondere Angebotsformen für Roma-Familien finden (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 106 ff.).

Die OECD-Studie – Starting Strong II: Early Childhood Education and Care (2006)

Diese Studie über vorschulische Bildung und Systeme der Kindertagesbetreuung in europäischen und außer-europäischen Ländern ermöglichte Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung der Kinderbetreuung mittels einer länderübergreifenden Analyse.

Bei dieser Studie waren folgende Länder beteiligt: Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Großbritannien, Italien, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Tschechische Republik, USA. Darüber hinaus wurden noch andere Länder in die Länderprofile miteinbezogen. In den aufgeführten Länderprofilen können zum Punkt elterlicher Einbezug und elterliche Mitwirkung in den ECEC-Einrichtungen heterogene Partizipationsgrade festgestellt werden:

- Länder/Staaten mit einem *hohen bzw. höheren Grad* elterlichen Eingebundenseins in den ECEC-Einrichtungen
- Länder mit einem eher *mittleren Grad* an elterlicher Involviertheit
- Länder mit einem *geringeren Schwerpunkt* an elterlicher Partizipation.

Länder/Staaten mit einem hohen bzw. höheren Grad elterlichen Eingebundenseins in den ECEC-Einrichtungen
USA und Großbritannien (begründet durch politische Programme).

Finnland: Finnlands Regierung hebt die Bedeutung des elterlichen Einbezugs hervor, Verankerung im Curriculum, Nationale Projekte wie *Educational Partnership* und *Early Support*.

Australien: Die *Stronger Families and Communities Strategy* fokussiert die Förderung der kindlichen Entwicklung insbesondere in sozial benachteiligten Gebieten, die *National Agenda* betont die Bedeutung der Unterstützung der Eltern in der Ausübung ihrer

Erzieherrolle, legt einen Fokus auf die mütterliche und kindliche Gesundheit und die Errichtung kinderfreundlicher Gemeinden; Eltern können sich bei der Planung und Durchführung von Programmen in Kindertageseinrichtungen beteiligen, es gibt diverse Initiativen mit eltern- und gemeindebezogenem Fokus.

Belgien: Der Qualitätsbeschluss für subventionierte Dienstleistungen stellt die Forderung nach Information und Beteiligung der Nutzerinnen und Nutzer, weiterhin müssen die Dienstleistungsanbieter aufführen, wie mit elterlichen Beschwerden umgegangen und wie elterliche Zufriedenheit gemessen wird.

Dänemark: Das System der Tagesbetreuung kooperiert mit Elternräten, die über die Grundsätze der praktizierten Bildungsarbeit sowie den Einsatz verfügbarer Gelder bestimmen (Business Plan).

Norwegen: Der Elternrat und das *parent-pedagogue-owner-Komitee* setzen sich für Interessenvertretung ein; die Eltern sind bei Qualitätskontrollen beteiligt.

Länder mit einem eher mittleren Grad an elterlicher Involviertheit

Frankreich: Die Eltern werden als Mitglied einer Bildungsgemeinschaft angesehen und dazu ermutigt, am (Vor-)Schulleben der Kinder teilzunehmen, jedoch ohne direkt an pädagogischen Entscheidungsprozessen mitwirken zu können.

Österreich: Traditionelle Sichtweisen sind vorherrschend, elterliche Mitarbeit wird erwartet; die Eltern werden in kindergartenbezogene Aktivitäten miteinbezogen.

Kanada: Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern ist abhängig vom jeweiligen Territorium und den Gemeinden; obwohl sehr deutlich von elterlicher Verantwortung gesprochen wird, lassen sich nur wenige öffentliche Informationen über die aktuelle Politik der Elternbeteiligung finden.

Tschechische Republik: Die elterliche Beteiligung wird als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Kindergartenerziehung und gute Qualität der Betreuung gesehen, die Interessengruppe *Union of parents* setzt sich für den Einfluss der Eltern im tschechischen Bildungssystem ein, der *Educational Act* weist auf die Unterstützung von Kindern und Eltern hin, die Zusammenarbeit mit Eltern stellt in einigen Einrichtungen noch eine neuartige Entwicklung dar.

Deutschland: Traditionelle Wege der Zusammenarbeit mit Eltern sind vorrangig, beispielsweise durch

Elternabende und Präsentationen von Expertinnen und Experten.

Ungarn: *Educational Law* regelt die gesetzlichen Rechte der Eltern und stellt die Beteiligung von Eltern im Kindergarten heraus, die Überarbeitung des Gesetzes von 2003 stärkt diese Regelung und sichert, dass Familien dezidiert in die Kindergartenerziehung einbezogen werden, weiterhin müssen Kindertageseinrichtungen ein „Forum“ installieren, das sich mit Beschwerden und Problemen auseinandersetzt und die Elternvertretungen involviert.

Portugal: Das Gesetz No. 115-A/98 sowie Elternverbände stärken die elterliche Beteiligung in Schulen; es ist jedoch nicht eindeutig, wie die gesetzlichen Anforderungen in der Praxis umgesetzt werden.

Niederlande: Insbesondere Vorschul-Spielgruppen sowie präventive Gesundheitsprogramme.

Italien.

Länder mit einem geringeren Schwerpunkt an elterlicher Partizipation

*Schweden*²: „The role of parents has been relatively weak in the Swedish preschool. New regulations on parents' involvement and influence in ECEC are being prepared. These regulations will further enhance parent involvement and influence, a central element of quality monitoring and service responsiveness“ (OECD 2006, S. 413).

Irland (vgl. OECD 2006, S. 265 ff.).

Im nachfolgenden Kapitel zu den länderspezifischen Betrachtungen werden einige der hier vorgestellten Länder erneut aufgegriffen und detailliert diskutiert, um ein genaues Verständnis der dortigen Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern zu entwickeln.

2 Im Kontrast zu dieser Einschätzung der OECD stehen die länderspezifischen Analysen zu Schweden in Kapitel 3.2.

2.2 Longitudinal-Studien

Zur Thematik Kindertagesbetreuung liegen insbesondere im anglo-amerikanischen Raum Longitudinal-Studien vor, beispielsweise: das *High/Scope Perry Preschool Project*³, die *Carolina Abecedarian Study*, *Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten Class (ECLS)*, *NICHD-Study*⁴ oder die *EPPE-Study*⁵. Diese Studien gehen aber nicht explizit auf das Verhältnis zwischen pädagogischem Personal und Eltern ein und werden diesbezüglich in dieser Expertise außer Betracht gelassen, es sei denn, sie greifen das Thema Erziehungspartnerschaft dezidiert auf (zum vergleichenden Überblick: Biedinger/Becker 2006).

2.3 Reviews

Es liegen eine Reihe an systematisch gebündelten *Reviews* (wissenschaftliche Abhandlungen bzw. Überblicksarbeiten) vor:

What works in Parenting Support? A Review of the International Evidence

Die Schwerpunkte liegen hier auf Untersuchungen in den USA und in Großbritannien; die vorgestellten Programme beziehen sich dabei nicht nur auf den Kinderbetreuungssektor (Moran u.a. 2004).

What ist the impact of out-of-home integrated care and education settings on children aged 0–6 and their parents?

Dies ist eine Zusammenstellung von zum Teil alten Studien zur Thematik in Frankreich, Israel, Korea,

Norwegen, Schweden und den USA mit dem Ergebnis, dass der frühe Eintritt von Kindern in integrierte Betreuungsangebote sich förderlich auf die untersuchten Kinder allgemein und insbesondere auf jene Kinder aus Multi-Problemfamilien auswirkte (Penn u.a. 2004, S. 3).

The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families: Gestaltung von Übergängen und familiärer Einbezug (Bohan-Baker/Little 2004).

2.4 Internationale Forschungsverbünde

Weiterhin existieren *internationale Forschungsverbünde*, wie:

Family Involvement Network of Educators (im Rahmen des *Havard Family Research Project*): Dies ist ein Netzwerk bestehend aus diversen Akteuren, die sich für den Aufbau tragfähiger Beziehungen zwischen Eltern, (Vor-)Schule und Gemeinde engagieren (www.hfrp.org).

TEECHÉ: Transnationales Projekt zur Verbesserung der Betreuungssituation im Rahmen des *Leonardo da Vinci Programms* (www.teeche.com/index-de.shtml).

seepró: Analyse und Vergleich der Professionsprofile in den EU-Ländern (Staatsinstitut für Frühpädagogik 2009).

*European Early Childhood Education Research Association*⁶ (www.eecera.org/index.asp).

Im Folgenden wird noch näher auf das Projekt INT2 – Internationales Projekt *Early Childhood Care and Education Conference* (ECEC) – eingegangen. Dieses Projekt wurde vonseiten des englischen Bildungsministeri-

3 USA: Längsschnittstudie (begann in den Jahren 1962 bis 1965) über die Auswirkung von qualitativ hochwertigen Betreuungsarrangements auf die kognitive und soziale Entwicklung von Risikokindern im Alter von drei bis vier Jahren im Kontrollgruppendesign (Biedinger/Becker 2006, S. 7).

4 USA: In der NICHD-Studie National Institute of Child Health and Human Development geht es um die Erfassung der Langzeitwirkung und Qualität häuslicher und außerhäuslicher Vorschulbetreuung; hierzu konnte anhand von Befragungen und Beobachtungen ein positiver Effekt von institutioneller Betreuung auf die kognitive Kompetenz von Kindern im Alter von 27 bis 54 Monaten geschlossen werden; hingegen schien eine institutionelle Betreuung von Kindern unter 24 Monaten keine Auswirkungen zu haben. Weiterhin wurde festgestellt, dass qualitativ gute institutionelle Betreuung positiven Einfluss auf das Sozialverhalten des Kindes hat, währenddessen mangelnde außerhäusliche Betreuungsqualität zu externalisierenden sozialen Verhaltensweisen führen kann (EACEA/Eurydice 2009a, S. 27; Biedinger/Becker 2006, S. 14 f.; Alexander 2005). Vgl. auch Kapitel 4.

5 Vgl. Kapitel 4.

6 So widmete sich beispielsweise die Seventeenth European Conference on the Quality of Early Childhood Education u.a. dem Thema „Co-Operation between Families and Teachers“ mit exemplarischen Beiträgen aus Australien („Partnerships in Learning: Linking Early Childhood Services, Families and Schools for Optimal Development“, Jean Ashton), Island („Parent Co-Operation in Icelandic Playschools“, Bryndis Gardarsdottir und Jóhanna Einarsdottir) (www.easyprague.cz/eecera2007/?level1ID=home&level2ID=novinka&id=69&lang=en), Italien („Teachers Representations of their Relationships with Parents“, Mariacristina Picchio) oder Belgien („How do parents and day-care workers co-operate in the upbringing of children in day-care centres? A Case Study“, Ellen Alleijn-Tzipris) (www.easyprague.cz/eecera2007/?level1ID=home&level2ID=novinka&id=73&lang=en).

ums und dem *British Council* mit dem Fokus *International Integration* von 2001 bis 2003 gefördert. Dabei arbeitet eine internationale Gruppe von Forscherinnen und Forschern sowie von Praktikerinnen und Praktikern aus Australien, Deutschland, Griechenland, Großbritannien und Portugal zusammen – mit dem Ziel der Weiterentwicklung integrierter⁷ frühkindlicher Einrichtungen, um zum einen ein gemeinsames Verständnis von Integration zu eruieren sowie strukturelle und kulturelle Kontraste zu explizieren, zum anderen, um konzeptionelle Überlegungen anzustellen und Empfehlungen für Politik, Forschung und Praxis zu liefern (Projektgruppe INT2 2004; British Council Germany o.J.).

Als Ergebnis konnte festgehalten werden, dass integrierte Maßnahmen die Möglichkeiten beinhalten,

- Eltern bei ihren Erziehungsaufgaben zu unterstützen (u.a. durch die Bereitstellung von Angeboten in den Bereichen der Gesundheitsfürsorge, Erwachsenenbildung und Sozialarbeit),
- Eltern bewusst als Kooperationspartner zu sehen,
- Gemeinden dazu befähigen, „einen ausgeprägteren Sinn für gemeinsame Verantwortung gegenüber den Familien zu entwickeln“ (Projektgruppe INT2 2004, S. 22).

3 Länderspezifische Perspektiven

Die *Auswahl* der fokussierten Länder orientiert sich wesentlich an der Darstellung der OECD-Studie *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care* (2006), die das System der ECEC-Einrichtungen in europäischen und außereuropäischen Ländern in den Blick nahm und auf erste Hinweise der Zusammenarbeit mit Eltern verwies (vgl. Kapitel 2.2). Neu aufgenommen wurde Neuseeland, da in der Recherche zahlreiche interessante Hinweise zur Zusammenarbeit mit Eltern vorfindbar waren.

In diesem Kapitel werden Länder mit starker (Finnland; GB; USA), mittlerer (Frankreich) und geringer elterlicher Involviertheit (Schweden) in den ECEC-Einrichtungen nach folgenden Fragestellungen näher betrachtet:

- Welches theoretische Verständnis der Zusammenarbeit mit Eltern liegt jeweils vor?
- Welche Praxis ist aufzufinden?
- Welche politischen Strategien begünstigen bzw. erschweren die Umsetzung?

3.1 Finnland

Struktureller Kontext

Im Rahmen der frühkindlichen Politik stellt Finnland die Gewährleistung der Chancengleichheit in das Zentrum. Jedes Kind hat einen Rechtsanspruch auf frühkindliche Betreuung und Erziehung. Das Hauptbetreuungsangebot für Vorschulkinder sind kommunal getragene Kindertagesstätten (*Päiväkoti*) (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 178). Alle sechsjährigen Kinder haben ferner das Recht auf eine kostenfreie Vorschulerziehung, die den Kindertagesstätten oder den Schulen zugewiesen sein kann. Trotz der Freiwilligkeit des Angebots nehmen nahezu alle Kinder die Vorschule in Anspruch (Hännikäinen 2009).

Laut dem Gesetz zur Kindertagesbetreuung (*Laki lasten päivähoidosta*) von 1973 ist es die Aufgabe von Betreuungseinrichtungen, für die ausgeglichene Entwicklung von Kindern und ihren Eltern Sorge zu tragen. Mit Blick auf das Kind visiert die Kindertagesbetreuung in Finnland insbesondere zwei Ziele an: zum einen den kindlichen Betreuungs- und Erziehungsbedürfnissen von Kindern im Alter bis zu sechs Jahren gerecht zu werden, zum anderen frühkindliche Bildungsangebote bereitzustellen, d.h. also eine Kombination von Betreuung und Bildung zu gewährleisten (Hännikäinen 2003, S. 78; Ministry of Social Affairs and Health 2002; OECD 2000, S. 53).

⁷ „Integriert“ bedeutet hierbei die Zusammenführung mehrerer Serviceleistungen innerhalb einer Einrichtung (z.B. Kinderbetreuung, Gesundheitsdienst, Beratung).

Praxis und Theorie der Zusammenarbeit mit Eltern

Verständnis der Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist einer der Grundpfeiler der finnischen Frühpädagogik. Dabei sind die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung dazu verpflichtet, mit den Eltern von Anfang an eine „Bildungspartnerschaft“ einzugehen. In dieser Kooperation eingeschlossen ist neben der Klärung von Erziehungs- und Bildungsfragen sowie der Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten hinsichtlich praktischer und organisatorischer Kriterien ebenso die Bereitstellung adäquater Angebote, „wohinter als Ziel die Entfaltung, Entwicklung und die Lernprozesse des Kindes auf der Grundlage von Praktiken steht, die sich auf Dialog, Vertrauen und gegenseitigen Respekt gründen“ (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 178).

„In ECEC, ECEC partnership means a conscious commitment by parents and staff to collaboration for supporting children's growth, development and learning (...). ECEC partnership is concerned not only with the attitudes of parents and staff members towards their common education task but also with the related practical organisation and arrangements in ways that meet the wishes of both parties“ (Välimäki/Lindberg 2004, S. 28).

Informelle tägliche Kontakte zu den Bring- und Abholzeiten sind in der Zusammenarbeit mit Eltern wichtig (OECD 2000, S. 54). Ebenso nimmt die Portfolioarbeit eine große Bedeutung ein: „Through the portfolio, programme aims are explained to parents with the objective of mobilising parental follow-up and of achieving a shared understanding of education“ (Neuman 2002, S. 19).

Curriculum

Das nationale Curriculum für frühkindliche Bildung ist im Jahr 2003 verfasst worden. Die Zusammenarbeit mit Eltern hat darin einen hohen Stellenwert. Orientiert am nationalen Curriculum fertigen die Kommunen und ECEC-Einrichtungen ihr eigenes Curriculum an (Heinämäki 2008, S. 8 f.). Ferner erstellen die Betreuungskräfte (gegebenenfalls auch das externe Fachpersonal) für jedes Kind – als Teil gemeinsamer vorschulerzieherischer Praxis – mit den Eltern einen individuellen Erziehungs- und Aktivitätenplan und schätzen in Abstimmung miteinander den Förderbe-

darf des Kindes ein (beispielsweise mit Blick auf die körperliche, emotionale oder soziale Entwicklung). Dieser Plan obliegt einer regelmäßigen Evaluation und Aktualisierung (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 107, 178; Hännikäinen 2009; Heinämäki 2008, S. 9; Välimäki/Lindberg 2004, S. 29).

In den Jahren 2003 bis 2005 ist aus der Ableitung des Curriculums das *Educational Partnership Project* (2003–2005) entstanden, in dem Hausbesuche eingeführt und der Diskurs der Hausbesuchspraxis aus Sicht der Professionellen analysiert worden ist (Kekkonen 2007).

Projekte und Studien

In Anlehnung an die nationale Richtlinie zur Stärkung der Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen wurden in Finnland einige qualitative Studien zum Thema „Erziehungspartnerschaft“ durchgeführt.

In den Studien von Karila (2005) sowie Karila und Välimäki (2004) wird die Partizipation im Zusammenhang mit den kulturellen Überzeugungen der Eltern untersucht. Die Studie von Karila und Välimäki nimmt Partizipationsprozesse, die über ein Jahr hinweg in einer Kindertageseinrichtung beobachtet wurden, in den Blick. Beide Studien heben die Wichtigkeit hervor, sowohl den „Stimmen“ der Eltern als auch den der Fachkräfte in frühpädagogischen Einrichtungen Beachtung zu schenken.

Eine weitere Studie beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie Erziehungspartnerschaft in pädagogischen Gesprächen zwischen Eltern und Fachkräften in ECEC-Einrichtungen gestaltet wird. Zu diesem Zweck wurden pädagogische Diskussionen auf deren Inhalt, Bedeutungszuweisungen und die Konstruktion unterschiedlicher Interpretationen des Gesagten hin analysiert (Karila 2005). Die Studie zeigt auf, dass die Art der Kommunikation von den Fachkräften beeinflusst wird:

„If we wish to enhance parental participation in the functioning of public institutions of early childhood education, we must listen to the voice of the parents and develop action practices in a direction where authentic participation becomes possible“ (Karila 2005).

Die Studie *Early support needs of Finnish families with small children* von Häggmann-Laitila (2003) beschreibt wiederum den Unterstützungsbedarf, den finnische Familien mit kleinen Kindern im Rahmen ihrer eigenen Lebenssituation benennen. Anhand von Klientenberichten und Familien-Betreuungsplänen

wurden Daten von 551 Familien erhoben, die an einem Projekt zur Ergänzung der vorhandenen öffentlichen Dienstleistungen (*Families with Children* 1996–2001) teilgenommen haben.

Die Studie belegt, dass Familien Unterstützungsbedarf in den Bereichen Elternschaft, Erziehung, Kinderfürsorge, Eheprobleme und soziale Unterstützungssysteme sehen. Außerdem erbaten sie von den *family workers* u.a. Hilfe bei Sorgerechts- und Umgangsrechtsstreitigkeiten, Substanzmissbrauch und Gewalt. Der Bedarf an frühen Hilfen steht im Zusammenhang mit Gesundheitsproblemen, Schwierigkeiten im Beruf, Arbeitslosigkeit oder Familienkrisen.

Häggmann-Laitila (2003) folgert aus diesen Ergebnissen, dass Familien mit kleinen Kindern vielfältige Bedarfe haben und dass sie dann Hilfe suchen, wenn ergänzende Unterstützungssysteme vorhanden sind. Die Ergebnisse der Studie wurden genutzt, um in sieben Versuchsregionen *family work* und Unterstützungssysteme für Familien aufzubauen.

Weitere Studien und weiterführende Literatur

- Alasuutari, M. (2007): Partnership and its challenge to expertise: Early childhood education as a case example. In: *Psykologia*, H. 42, S. 422–434
- Barlow, J./Broclehurs, N./Stewart-Brown, S./Davis, H./Burns, C./Cagghan, H./Tucer, J. (2003): Working in partnership: the development of a home visiting service for vulnerable families. In: *Child Abuse Review*, H. 12, S. 172–189
- Häggmann-Laitila, A. (2003): Early support needs of Finnish families with small children. In: *Journal of Advanced Nursing*, 41. Jg., H. 6, S. 595–606
- Karila, K. (2005): Discussions between parents and day-care staff as arenas of educational partnership. In: *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 36. Jg., H. 1, S. 285–298
- Kontoniemi, M. (2007): Parent-Teacher Trust and Possibilities of Co-operation.
www.easyprague.cz/eecera2007/?level1ID=home&level2ID=novinka&id=72&lang=en (30.10.2009)
- Poikonen, P.-L. (2007): From Co-operation to Partnership between Parents and Preschool Teachers.
www.easyprague.cz/eecera2007/?level1ID=home&level2ID=novinka&id=72&lang=en (30.10.2009)

3.2 Schweden

Struktureller Kontext

Die öffentliche Betreuung von Kindern nimmt in Schweden eine wichtige Stellung ein; dabei geht es insbesondere um Angebote, die sowohl die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisten als auch das Kindeswohl garantieren. Die Gemeinden sind dazu verpflichtet, allen berufstätigen Eltern einen Platz in *Vorschulen* (*Förskola*: Ganztagsangebot, ehemals *day care center*) anzubieten. Kinder von Eltern ohne Erwerbstätigkeit haben Anspruch auf mindestens 15 Stunden Vorschule pro Woche.

Weitere Betreuungsformen sind die *Familientagesstätte* (*familjedaghem*: eine Familienbetreuerin oder ein Familienbetreuer nehmen Kinder im eigenen Heim auf, oft auch abends und am Wochenende) oder die *offene Vorschule* (*öppen förskola*: diese stellt stundenweise Aktivitäten für Kinder bereit, die keines der anderen ECEC-Angebote wahrnehmen). Eltern und qualifiziertes Vorschulpersonal übernehmen hier gemeinsam die kindliche Erziehung und Betreuung, was dazu führte, dass viele Einrichtungen inzwischen in *family resource centers* umgewandelt wurden.

Die genannten Betreuungsformen richten sich an Familien mit Kindern im Alter von ein bis fünf Jahren. Jüngere Kinder werden in Schweden typischerweise durch ihre Mütter und Väter im eigenen Heim betreut (finanzierte „Elternzeit“ bis zum 13. Lebensmonat des Kindes). Bevor im Alter von sieben Jahren die allgemeine Schulpflicht beginnt, besuchen 98% der Sechsjährigen die freiwillige, halbtags angebotene Vorschulklasse (*preschool class*).

Der Kinderbetreuungssektor ist Teil des öffentlichen Schulsystems und repräsentiert den ersten Strang des lebenslangen Lernens:

„In Sweden, integrating responsibility for all forms of ECEC into the education system with compulsory schooling has led to an increasing public understanding that early childhood services combine care and learning – and represent a first and important phase of lifelong learning“ (Neuman 2002, S. 13).

Der Zusammenschluss von Vorschul- und Schulwesen wurde 1996 gesetzlich verankert (*skollag*). Verantwortlich für die Implementierung gesicherter, landesweiter Ziele sowie die Einhaltung der Leitlinien mittels nationaler Studien ist das schwedische *Zentral-*

amt für Kinderbetreuung, Schule und Erwachsenenbildung (Skolverket) (Altgeld u.a. 2009, S. 65 f.; Korpi 2007, S. 71 ff.; Gunnarsson 2007; Svenska institutet 2007; Fix 2003; Kagan/Hallmark 2001).

Der schwedische Vorschulsektor ist insgesamt durch folgende Charakteristika geprägt (Gunnarsson 2007):

- Entwicklungsfördernde, stimulierende Aktivitäten für Kinder, die Bildung und Betreuung kombinieren.
- Enge Kooperation zwischen Eltern und ECEC-Einrichtungen⁸.
- Versorgung aller Kinder (mit Schwerpunkt auf Kindern, die besondere Unterstützung benötigen).
- Angebot von Betreuungsformen, die Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen.
- Öffentliche Finanzierung, ergänzt durch vertretbare Gebühren für Eltern.
- Kommunale Zuständigkeit für die vollständige Abdeckung des Bedarfs.

Praxis und Theorie der Zusammenarbeit mit Eltern

Curriculum und Verständnis der Zusammenarbeit mit Eltern

Seit 1998 gibt es einen nationalen Lehrplan für Vorschulen (*Läroplan för förskolan* Lpfö 98). Er entspricht in seinem Verständnis der Konzepte „Wissen“, „Entwicklung“ und „Lernen“ den schwedischen Schulcurricula und begreift Kinder als kompetente Lerner, aktive Denker und involvierte Handelnde (Gunnarsson 2007). Zentraler Bestandteil des Lehrplans sind die folgenden fünf Zielkategorien (Skolverket 2006), für deren Umsetzung jeweils Leitlinien existieren:

- *Norms & Values*: Die Entwicklung demokratischer Werte wird gefördert (z.B. Solidarität, Verantwortungsbewusstsein, Empathie, Hilfsbereitschaft, Offenheit, Achtung).
- *Development & Learning*: Das Curriculum listet eine große Zahl von Entwicklungs- und Bildungszielen auf, die durch die pädagogische Arbeit unterstützt werden (z.B. Identität, Autonomie, Selbstvertrauen, Kreativität, motorische, intellektuelle und sprachliche Kompetenzen).

- *Influence of the child*: Nach dem Verständnis des Lpfö 98 sind Kinder in der Lage, im Rahmen ihrer Fähigkeiten Verantwortung für ihr Handeln und die Vorschulumwelt zu übernehmen: Die geäußerten Bedürfnisse und Interessen der Kinder bilden die Grundlage für die pädagogische Planung.
- *Preschool & Home* (vgl. folgenden Spiegelstrich).
- *Cooperation between the preschool class, the school and the leisure-time centre*: Um die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu stärken, wird eine stabile Zusammenarbeit zwischen Vorschule, Schule und Freizeiteinrichtungen (Service für Kinder im Alter von sechs bis neun Jahren) verfolgt.

Um sicherzustellen, dass jedes Kind diese Ziele erreichen kann, ist für alle Kinder ein „Individueller Entwicklungsplan“ notwendig (Månsson/Vallberg-Roth 2003, zit. nach OECD 2004).

Innerhalb der Zielkategorie des nationalen Vorschulcurriculums *Preschool & Home* wird das Verständnis der Zusammenarbeit mit Eltern deutlich formuliert:

„The parents or guardian are responsible for their child's upbringing and development. The preschool should supplement the home by creating the best possible preconditions for ensuring that each child's development is rich and varied. The preschool's work with children should thus take place in close and confidential cooperation with the home. Parents should have the opportunity within the framework of the national goals to be involved and influence activities in the preschool“ (Skolverket 2006, S. 12 f.).

Operationalisiert wird diese Zielformulierung durch die zugehörigen Leitlinien: Die Fachkräfte sind verantwortlich für die Entwicklung einer respektvollen Beziehung mit den Familien der Kinder. Die positive Gestaltung der Eingewöhnungsphase obliegt Eltern und Fachkräften gemeinsam. Angestrebt ist ein ständiger Dialog zwischen Fachkräften und Eltern, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Einrichtung, mit Fokus auf den Themen Wohlbefinden, Entwicklung und Bildung der Kinder. Hierzu sollen auch sogenannte *personal development dialogues* stattfinden. Die Fachkräfte sollen sicherstellen, dass die Eltern mit ihrer individuellen Perspektive in die Planung der konkreten pädagogischen Umsetzung der Ziele – sowie die nachfolgende Einschätzung (*assessment*) der Aktivitäten – eingebunden werden (Skolverket 2006).

⁸ Vgl. im Gegensatz dazu die Ausführungen der OECD (2006, S. 413).

Im Jahr 2004 wurde eine nationale Evaluation der schwedischen Vorschule durchgeführt (Skolverket 2004). Die Mehrheit der befragten Leitungs- und Fachkräfte äußerte sich positiv über die Zusammenarbeit mit Eltern und drückte ihre Überzeugung aus, dass die Vorschule für Eltern eine bedeutsame Unterstützung ist. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist nach Ansicht der Mehrheit der Leitungs- und Fachkräfte essenziell für die Arbeit der Vorschule und verläuft in den meisten Fällen effektiv. Die Befragten berichten jedoch, dass sich die Kooperation mit Familien in *high resource areas* mit gut gebildeten, involvierten Eltern leichter gestaltet (ebd., S. 31).

Konkrete Formen der Zusammenarbeit mit Eltern in ECEC-Einrichtungen

Die Autorinnen Flising (2007) sowie Sandberg/Vuorinen (2008) zeigen dazu folgende Formen auf:

Adjustment period

Während der Eingewöhnungsphase (Dauer üblicherweise zwei Wochen) verbringen die Eltern gemeinsam mit ihrem Kind Zeit in der Vorschule. Um die Einrichtung und ihre Aktivitäten noch besser kennenzulernen, können die Eltern die Vorschule auch nach Abschluss der Eingewöhnungsphase besuchen.

Daily contact in the cloakroom

Sandberg und Vuorinen stellten in ihrer qualitativen Studie (Interviews und Gruppendiskussionen mit insgesamt 58 Eltern sowie Vorschullehrerinnen und Vorschullehrern) fest: Je jünger das Kind, desto größer die Wichtigkeit des täglichen Kontakts für Eltern und Vorschullehrer. Im Fokus dieser Gespräche steht bei jüngeren Kindern (ein bis drei Jahre) eher das physische Wohlbefinden, während die emotionale Befindlichkeit und die sozialen Beziehungen des Kindes mit zunehmendem Alter wichtiger für Eltern und Fachkräfte werden.

Personal development dialogue

Eltern schätzen (nach Sandberg/Vuorinen 2008) diese Form der Zusammenarbeit mit der ECEC-Einrichtung am meisten – fast alle Eltern wünschen sich eine größere Anzahl dieser Zusammenkünfte. Nach Flising (2007) finden 30-minütige *personal development*-Gespräche zwischen Eltern und Fachkräften zwei Mal pro Jahr statt.

Group meetings for parents

Pro Jahr finden zwei bis drei Abendveranstaltungen für Eltern statt, an denen Beziehungen zum Personal und zur Elterngruppe der Einrichtung geknüpft sowie vertieft werden können. Es besteht die Möglichkeit zum Informationsaustausch bis hin zu Themenabenden mit Gastvorträgen und Diskussionen.

Drop-in bzw. Drop-in-coffee

Ein Mal im Monat werden die Eltern beim Bringen oder Abholen ihrer Kinder zu Tee oder Kaffee eingeladen (ohne „Programm“ und unstrukturiert), um in der Einrichtung gemeinsame Zeit mit ihren Kindern, den anderen Eltern und den Fachkräften zu verbringen.

Other informal get togethers

Beispiele hierfür sind: Picknicks, Exkursionen, *work days* (beispielsweise von Eltern, Kindern und Fachkräften gemeinsames Befflanzen des Gartens oder Streichen eines Raumes) sowie weitere Aktivitäten wie Pilzsuche, Angeln oder Grillen.

One-sided Information from the preschool

Die Einrichtungen informieren Eltern beispielsweise über wöchentliche oder monatliche Newsletter und Aushänge in der Garderobe. Die Sprachschwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern aus Migrationsfamilien haben die Nutzung von Fotos und Filmen als Medium befördert.

Parent council

Das *parent council* ist eine neuere Form der Zusammenarbeit zwischen ECEC-Fachkräften und Eltern in Schweden. Es beruht auf dem Ziel des nationalen Vorschulcurriculums, den Einfluss von Eltern zu steigern: Die Einrichtungen sind verantwortlich für die Gründung eines *parent council* und die Sicherung der Zusammenarbeit. Das *parent council* hat sich als Form der Kooperation bei Eltern wie Fachkräften noch nicht flächendeckend durchgesetzt (Sandberg/Vuorinen 2008).

Die Autorinnen Sandberg und Vuorinen ziehen aus ihren Ergebnissen folgendes Fazit:

“The conclusion of this study is that it is important for preschool teachers to provide varied and rich forms of cooperation, as different forms of cooperation appeal to different parents. With a wide range, there is a possibility to reach all parents. It is also important to

develop several forms of cooperation if the interest is wanting to find a new way to make parents involved in preschool and give them the opportunity to have influence over it" (2008, S. 160).

Weiterführende Literatur

Während der Recherche für diese Expertise zeigte sich deutlich die Schwierigkeit einer Sprachbarriere. Es bleibt unklar, wie viele – ausschließlich in schwedischer Sprache publizierte – evaluierte Programme zur Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen existieren. Die folgende Liste weiterführender Literatur wurde durch Hinweise unserer schwedischen Partner ergänzt: Komet: Evaluierter Kurs für Eltern von 3- bis 11-jährigen Kindern. Informationen in schwedischer Sprache. www.kometprogrammet.se, wichtige Datenbanken: www.skolverket.se; www.skolporten.com

Bunar, N. (2001): Skolan mitt i förorten: Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism. Eslöv: Symposium

Ivarsson, L. (2008): Att kunna läsa innan skolstarten – läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare. (Reading before School Start – reading development and learning environments among early readers). Academic dissertation, Faculty of Social Sciences, Umeå University

Karlson, I./Simonsson, M. (2008): Preschool Work Teams' View of Ways of Working with Gender: Parents' In-volvement. In: Early Childhood Education Journal, 36. Jg. H. 2, S. 171–177

Lunneblad, J. (2006): Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. (Acta Universitatis Gothoburgensis, 247). Göteborg: Docusys

Markström, A.-M. (2009): The Parent-Teacher Conference in the Swedish Preschool: A Study of an Ongoing Process as a 'Pocket of Local Order'. In: Contemporary Issues in Early Childhood, 10. Jg., H. 2, S. 122–132

Persson, S. (2008): Forskning och villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Vetenskapsrådet (Swedish Research Council). www.vr.se

Persson, S./Tallberg-Broman, I. (2002): Det är ju ett annat jobb: Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. In: Pedagogisk Forskning i Sverige, 7. Jg., H. 4, S. 257–278

3.3 Frankreich

Struktureller Kontext

Im System der Kinderbetreuung sind in Frankreich unterschiedliche Akteure involviert: Kommunen, Départements, Familienförderung der Sozialversicherung, private Träger sowie Initiativen und Kirchen. Es existiert eine große Spannweite an staatlich geförderten privaten und öffentlichen Betreuungsoptionen:

- Vorschulerziehung (*école maternelle*)
- öffentliche Krippen (*crèche collective*)
- kurzzeitige Betreuung (*halte garderie*)
- Elterninitiativ-Krippen (*crèches parentales*)
- Multi-Betreuungseinrichtungen (*établissements „multi-accueil“*)
- Tagesmütter (*assistantes maternelles agréées*).

Insbesondere die Vorschulerziehung (*école maternelle*), die in Frankreich in das allgemeine Bildungssystem (*éducation nationale*) integriert und kostenlos ist, weist auf eine lange bildungspolitische Tradition zurück (Gleichheitsprinzip: Recht auf Bildung) und stößt vor Ort auf ein großes gesellschaftliches Renommee⁹; so besuchen nahezu 100 % aller Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren ganztätig jene Institutionen, die insbesondere die Dimension der kindlichen Schulvorbereitung sowie der Betreuung betonen (Rayna 2007, S. 1063; Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. 2004, S. 10 ff.; Fix 2003; Lauer 2003, S. 2; Veil 2003 S. 12).

Das französische Bildungswesen zeichnet sich durch Zentralisierung und Einheitlichkeit aus; so legt der Staat Bildungs- und Lehrpläne fest, die für das ganze Land obligatorisch sind (Lauer 2003, S. 2).

Bei Kindern im Alter bis zu drei Jahren steht die Förderung der elterlichen Wahlfreiheit im Mittelpunkt; so sollen sich Eltern selbstständig zwischen der Unterbrechung der Erwerbstätigkeit durch Kinderbetreuung auf der einen Seite oder Fortsetzung

9 So belegt eine Langzeitstudie, an der über 10.000 Kinder teilnahmen, dass insbesondere Kinder aus sozial schwachen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund signifikant bessere, prospektive Schulleistungen aufweisen, wenn sie die *école maternelle* schon im Alter von zwei Jahren besuchen (Caille 2001). Weiterhin wird an die *école maternelle* die Erwartung geknüpft, zum Ausgleich möglicher familiärer Defizite sowie zur Gewährleistung der Chancengleichheit beizutragen (Lauer 2003, S. 3).

der Berufstätigkeit durch die Wahrnehmung externer Betreuungsarrangements auf der anderen Seite entscheiden können. Zentrale Themen sind hierbei u.a. die Gleichstellung der Geschlechter, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Förderung der elterlichen Erziehungsfunktion (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 168; Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. 2004, S. 10).

Die individuelle Verantwortung für die Erziehung des Kindes obliegt den Eltern. Im Rahmen der Sicherstellung sozialer Inklusion werden Mütter (und Väter) durch nationale Serviceprogramme in ihrer Erziehungskraft unterstützt: *Protection Maternelle et Infantile* (PMI); *Réseaux d'Ecoute, d'Appui, et d'Accompagnement des Parents* (REAAP) (Boddy u.a. 2009, S. 34 ff.).

Praxis und Theorie der Zusammenarbeit mit Eltern

Verständnis der Zusammenarbeit mit Eltern

Das System der Vorschulerziehung, das von Lehrerinnen und Lehrern ausgeführt wird, ist unmissverständlich auf die Bildung des Kindes ausgerichtet. Eltern erfahren jedoch Unterstützung durch vielfältige, externe Beratungsangebote, die mitunter auch mit der *école maternelle* vernetzt sind. Das Profil der Zusammenarbeit mit Eltern gestaltet sich wie folgt:

Elternbildung

In Frankreich erfahren Eltern (insbesondere in sozialen Brennpunkten) durch eine Reihe an niedrigschwelligen, anonymen und kostenfreien Familienbildungsangeboten Unterstützung. So gibt es Präventionszentren für Schwangere und Mütter mit Kleinkindern bis zu sechs Jahren (PMI), die dem Gesundheitsministerium angegliedert sind und die Beratung und Begleitung von Müttern bei *medizinischen und gesundheitlichen Fragen* in den Mittelpunkt stellen. Interventionen sind beispielsweise Sprechstunden, Hausbesuche, Gruppenarbeit.

Die *Maison Vertes* sind wiederum anonyme *psychologische Beratungsstellen*, die 1979 von Françoise Dolto gegründet wurden und jegliche Formen der Unterstützung für Familien beinhalten. Hier können sich Familien mit Babys und Kleinkindern treffen, Rat und Austauschmöglichkeiten finden. In den *Maison Vertes* arbeiten meist Fachkräfte der Sozialarbeit, der Pädagogik sowie der Psychologie interdisziplinär zusammen.

Die *Lieux d'accueil parents-enfants* (Eltern-Kind-Zentren) sind vernetzt mit der PMI (sowie anderen familienunterstützenden Institutionen) und arbeiten nach den Prinzipien der *Maison Vertes*. Sie bieten Hilfe zur Erziehung an (Schulsystem, Lernunterstützungsmöglichkeiten, Freizeitgestaltung). So werden Familien beispielsweise in sogenannte „Spielzimmer“ eingeladen, wo sie pädagogische Unterstützung erfahren (Boddy u.a. 2009, S. 38 f., S. 92). Die Angebote werden dabei immer für die Gesamtfamilie bereitgestellt. Ziel ist es, dass die Eltern anhand des Modell-Lernens (Erzieherin und Erzieher als Vorbild) in ihrer elterlichen Erziehungskompetenz gestärkt werden; so bereiten sie in den Zentren unter der Begleitung der Assistentinnen und Assistenten das Essen für die Kinder vor oder werden in Spielsituationen mit dem Kind begleitet:

„The central principle of the centres is that early childhood professional's work with children and parents together. The centres' function is not to provide childcare, but to support the parenting role. The parents themselves look after their children and professionals intervene to support the parent-child relationship“ (ebd. 2009, S. 38 f.).

Elterliche Mitwirkung und Beteiligung

Während die französischen Krippen dazu verpflichtet sind, einen Entwicklungsplan für die Einrichtung zu erstellen, der ebenso Möglichkeiten der elterlichen Mitwirkung beinhaltet, können sich Eltern in den *école maternelles* im Schulrat beteiligen (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 107).

Die elterliche Beteiligung in Schulen ist jedoch punktuell und besteht vorwiegend aus dem individuellen Austausch zwischen Fachpersonal und Eltern zu den Bring- und Abholzeiten. Das *cahier de vie* (Lebensheft) ist das Verbindungselement zwischen Familie und Schule; in diesem Notizheft gibt das Kind wichtige Aktivitäten anhand von Texten und Bildern wieder und hält somit wichtige Entwicklungsetappen fest (Bouve 2007, S. 1074 f.; Ministère éducation nationale 2004, S. 12). Kooperative Zusammenarbeit mit Eltern existiert vorrangig in Elterninitiativen (Rayna 2007, S. 1064; Oberhuemer 2004, S. 377):

„Except in the case of the cooperation between families and professionals existing within parents cooperatives, child-care staff are not involved in a real partnership with families, despite an important focus on welcoming parents and supporting parental com-

petencies ('parentality'). These professionals are now calling for better training in how to work with parents, and particularly with those in social difficulties" (Rayna 2007, S. 1066).

Verankerung im Curriculum

Seit 1995 gibt es ein nationales Curriculum der *école maternelle*, das jedoch nicht den elterlichen Einbezug in der Schule beleuchtet. Stattdessen bezieht sich das Curriculum auf die fünf kind- und lernzentrierten Domänen „Zusammenleben“, „Sprache“, „Handeln und sich mit seinem Körper ausdrücken“, „Die Welt entdecken“ sowie „Phantasie einsetzen, fühlen, kreieren“ (Bertram/Pascal 2002, S. 47; Vitali 2007, S. 1081 f.).

Studien und Projekte

Im staatlichen Forschungsinstitut INRP (Institut National de Recherche Pédagogique; www.inrp.fr/inrp) wurden folgende Forschungsprojekte zu den Themen *Schule und Familie* umgesetzt:

- *Etudes et recherches sur les relations école-famille en Education prioritaire*
- (cas.inrp.fr/CAS/les-dossiers/rerelations-ecole-familles-en-zep-rep/etudes-et-recherches-sur-les-rerelations-ecole-famille-en-zep-rep)
- *L'école et les familles populaires* (cas.inrp.fr/CAS/les-dossiers/rerelations-ecole-familles-en-zep-rep/articles-pdf-ecole-parents/ecole%20et%20familles%20populaires.pdf)
- *Les relations réciproques École – Familles en grandes difficultés* (cas.inrp.fr/CAS/les-dossiers/rerelations-ecole-familles-en-zep-rep/articles-pdf-ecole-parents/Familles%20en%20grande%20difficultes.pdf).

Um auch Großeltern in Bildungsprogramme einzubinden, wurde das Projekt *École des Grands-Parents Européens* initiiert, das unterschiedliche Maßnahmen bündelt (wie Beratung, Freizeitgestaltung von Großeltern und Enkelkinder, Medienbildung) (www.egpe.org/ALLO/index.htm).

Weiterführende Literatur

www.bienlire.education.fr/02-atelier/document/fiches_famille04.pdf

Eine lose Blattsammlung für Eltern mit Tipps für die Unterstützung ihrer Kinder (Unterstützung während

der Schulzeit in der *école maternelle* und der *école élémentaire*)

Charlery-Labouche, A. (1997): *Communiquer avec les Parents*. Hatier

Crahay, M./Hindryckx, G./Lafontaine, A./Lanotte, A.F. (1998) : *Les parents et l'école maternelle* (Le Point sur la Recherche en Education N° 6b). Université de Liège: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

Fagnani, J. (2007): *Die Entwicklung sozialer Infrastrukturen in Frankreich*. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2008): *Die Entwicklung integrierter familienunterstützender Dienstleistungszentren*. Experten aus Frankreich, Großbritannien, Luxemburg und den Niederlanden. München, S. 29–52

Francis, V. (2005): *Le Partenariat école/famille. Le rôle de l'enfant messenger*. In: Rayna, S./Brogère, G. (Hrsg.): *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les Relations entre parents et professionnels*. Paris: INRP, S. 41–70

Maulini, O. (2001): *Pédagogie et communication avec les familles. Une pierre, deux coups*. In: *Résonances*, H. 7, S. 15–17

Migeot-Alvarado, J. (2000): *La relation école-familles. Peut mieux faire*. Paris: ESF Editeur

Moisset, P. (2005): *La diversité des rapports parentaux à la crèche et ses déterminants*. In: Rayna, S./Brogère, G. (Hrsg.): *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. Paris: INRP, S. 115–150

3.4 Großbritannien

Struktureller Kontext

Der Zugang zu qualitativ hochwertiger Kinderbetreuung (*nursery education*) war bis 1997 in Großbritannien¹⁰ Aufgabe der Familien und wurde vom Privatsektor bereitgestellt. Angebote im Bereich frühkindlicher Bildung und Erziehung (für Kinder im Alter bis zu fünf Jahren) sind: „Staatliche Kinderhorte“ (*nursery schools*), „Staatlicher Unterricht in Kinderhorten“, „Einführungsklassen in staatlichen

10 Die vier konstituierenden Länder (England, Wales, Schottland und Nordirland) weisen jeweils autonome Systeme der frühkindlichen Betreuung auf. In diesem Abschnitt soll insbesondere auf England eingegangen werden.

Grundschulen“, „Private Kinderhorte“, „Unabhängige Vorschulen“, „Private Kindertagesstätten“, „Freiwillige Vorschulen“, „Tagesmütter“ sowie „Informelle Familienbetreuung“ (Projektgruppe INT2 2004, S. 91).

Mit der Amtsübernahme der Blair-Regierung im Jahr 1997 wurde durch die *National Childcare Strategy* sowie durch die – insbesondere zur Benachteiligtenunterstützung – entstandenen Initiativen *Sure Start*, *Early Excellence* und *Neighbourhood Nursery Programme* intensiv in die frühkindliche Bildung und Betreuung investiert (Ausbau und qualitative Verbesserung der vorschulischen, integrierten Betreuungsplätze). Ebenso wurde ein *Interdepartmental Childcare Review* (IDCR) umgesetzt, um die bestehende Politik und Praxis der Kinderbetreuung zu analysieren. Dem IDCR folgend wurde der *Comprehensive Spending Review* (CSR) im Jahr 2002 eingeführt, der monetäre Unterstützung im frühkindlichen Bereich gewährleistete sowie die ministerienübergreifende Abteilung *Sure Start Unit* innerhalb des *Department for Education and Skills* (DfES) implementiert (Projektgruppe INT2 2004, S. 91 f.).

Im Jahr 2003 wurde das Regierungsprogramm *Every Child Matters* (Jedes Kind zählt – Eine bessere Welt für Kinder) veröffentlicht, welches den Rahmen für die Gestaltung diverser Angebote für Kinder und ihre Familien setzte (Department for children, schools and families, o.J.c; EACEA/Euydice 2009 b, S. 11).

„Ziel von *Every Child Matters* (ECM) ist die Entwicklung eines neuen Ansatzes für das Wohlergehen von Kleinkindern, Kindern und Jugendlichen bis zum Alter von 19 Jahren. Ziel der Regierung ist es, jedem Kind – ungeachtet seiner Herkunft oder Lebensumstände – die Unterstützung zukommen zu lassen, die es benötigt, um: gesund zu sein, sicher zu leben, sich des Lebens zu erfreuen und Ziele erreichen zu können, in der Gesellschaft mitwirken zu können und wirtschaftlich gut gestellt zu sein“ (Moss 2005, S. 1).

Every Child Matters ist demnach als zielgerichtete und integrierte Strategie zu verstehen: dabei sind sämtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Programme zur familiären Förderung einbezogen, mit dem Ziel, Benachteiligungen einzudämmen und insbesondere Kinderarmut abzubauen (ebd., S. 1 f.). Dementsprechend fand ein Paradigmenwechsel in der Ausrichtung der Programme statt: von einstiger Kundenorientierung zum sozialen Programm der Bekämpfung von Kinderarmut.

Um das Nebeneinander verschiedener Modelle aufzulösen, werden derzeit die *Early Excellence Centres* sukzessive in *Children's Centres*¹¹ und *Extended Schools*¹² umgewandelt, die noch stärker als zuvor die Komponenten integrierender Kinderbetreuung und Familienarbeit zusammenführen (Altgeld u. a. 2009, S. 114 ff.; Hensgen 2006; Department for children, schools and families o.J.b; www.childrens-centres.org/). Inspektionen der registrierten Betreuungseinrichtungen werden von der Behörde *Office for Standards in Education* (OfSTED) durchgeführt; die Organisation *Centre for Research in Early Childcare* (CREC) ist für die kontinuierliche Umsetzung von Evaluationen und Monitorings zuständig.

Ferner wurde mit dem *Childcare Act* im Jahr 2006 im Vereinigten Königreich gesetzlich vorgeschrieben, dass Eltern in frühpädagogische Einrichtungsprozesse der Entwicklung, Planung und Evaluation mit einzu beziehen sind.

Praxis und Theorie der Zusammenarbeit mit Eltern

Verständnis der Zusammenarbeit mit Eltern

Blickt man auf die Tradition der Zusammenarbeit mit Eltern in Großbritannien zurück, kann auch hier ein elterlicher Einbezug als Klienten oder Kunden anstatt einer Perspektive auf Eltern als Partner ausgemacht werden. Das Kundenkonzept ging hierbei von einem Elternbild aus, welches sie als passiv, abhängig von Expertenmeinungen sowie außerhalb von Entscheidungsbefugnissen stehend beschrieb. Wolfendale diskutierte bereits 1983 die Bedeutung der Eltern als Partner und hob insbesondere das Konzept der Reziprozität hervor: „Reciprocity involves mutual involvement, mutual accountability and mutual gain, all seen within the wider context of the community, the society and culture in which the child lives“ (Wolfen-

11 Multi-Purpose Services: Familien mit Kindern unter fünf Jahren können dabei ganzheitlich integrierte Angebote in Anspruch nehmen, Informationen bekommen und auf Hilfe von multidisziplinären Teams zurückgreifen (Moss 2005, S. 4).

12 Erweiterte Schulen, die von 8.00 bis 18.00 Uhr für Kinder unter 14 Jahren geöffnet sind und vielfältige Angebote offerieren, beispielsweise: Randstundenbetreuung, Hausaufgabenbetreuung, kreativ-künstlerische Aktivitäten, Unterstützung der Eltern durch Elternsprechstunden und Elternprogramme oder Vermittlung zu besonderen Diensten (Moss 2005, S. 4).

dale 1983, zitiert nach Curtis 2002, S. 136). Demnach werden Eltern wie folgt gesehen:

- „*parents are active and central in decision making and its implementation*
- *parents perceived as having equal strengths and equivalent expertise*
- *parents are able to contribute to, as well as receive, services (reciprocity)*
- *parents share responsibility, thus they and professionals are mutually accountable*“ (ebd., S. 136).

Für die Praxis bedeutet dies, dass sich sowohl Eltern als auch die professionellen Fachkräfte gegenseitig als Expertengruppen für die Entwicklung des Kindes respektieren. Möglichkeiten, um die Vernetzung zwischen Eltern und Kindertageseinrichtungen zu unterstützen, sind beispielsweise durch Zusammenkünfte am Abend (für Berufstätige) oder Newsletter gegeben (ebd., S. 137). Ebenso existieren in Großbritannien eine Reihe an *playgroups* (Spielgruppen), in denen die Eltern stark an den täglichen Aktivitäten der Kinder partizipieren, sowie Formen der Elternvertretungen in Schulen (ebd., S. 134 f.).

Verankerung im Curriculum

Das nationale Curriculum schließt seit dem *Educational Act* (2002) den vorschulischen Bereich mit ein. Der Referenzrahmen *Early Years Foundation Stage* ist seit 2008 verbindlich und berücksichtigt Kinder im Alter bis zu fünf Jahren. *Parents as Partners* zu begreifen, ist eines der grundlegenden EYFS-Prinzipien „positiver Beziehungen“ und beinhaltet folgende Punkte:

- (1) Umgang mit Diversität
 - (2) Kommunikation
 - (3) Gemeinsames Lernen
 - (4) Effektive Praxis mit Eltern (mit Migrationshintergrund)
 - (5) zielgruppenspezifischer Einbezug (Väter, Mütter, Akademikereltern)
 - (6) Reflexion der Praxis
- (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 179 f.; EACEA/Eurydice 2009 b, S. 4; Department for children, schools and families o.J.a; Hensgen 2006).

Im Rahmen dieser Strategie ist das Projekt *Parents as Partners in Early Learning* (PPEL) (Laufzeit von 2006 bis 2008) anzusiedeln; dies ist eine staatliche Initiative, um Eltern verstärkt in die Lern- und Bildungsprozesse

ihrer Kinder einzubeziehen (Department for children, schools and families 2007). Als Ausgangsbasis hierfür wurde im Jahr 2006 eine Bestandsaufnahme *Parental involvement – a snapshot of policy and practice* zur Versorgungs- und Angebotslage erstellt (Department for children, schools and families o.J.f). Der Abschlussbericht geht auf die Erfahrungen und Herausforderungen des Projektes ein und gibt Hinweise für eine gelingende Praxis (Dalzell u.a. 2009).

Politische Programme und Studien

Seit 1997 ist das niedrigschwellige *Early Excellence Centre Programm* (EEC Programm) ein wichtiger Bestandteil des Plans zur Implementierung integrierter Kinderzentren, insbesondere in sozial benachteiligten Gebieten. Dabei arbeiten frühpädagogische Fachkräfte mit Expertinnen und Experten anderer Disziplinen (Sozialarbeit, Gesundheitswesen) vielschichtig zusammen und haben die Bereitstellung qualitativ hochwertiger Serviceleistungen zum Ziel (Projektgruppe INT2 2004, S. 94). EECs können nach den Explikationen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms in die Typologien *single site*-Zentren (ein Standort) sowie *networks* (hier: „Campus-“, „Nachbarschafts-“, „allgemeine“ – oder „spezialisierte“ Zentren) unterschieden werden (Altgeld u.a. 2009, S. 122 f.; Projektgruppe INT2 2004, S. 14).

In den *Early Excellence* Zentren haben Eltern die Möglichkeit an Einzel- und Gruppenangeboten teilzunehmen und Hinweise zum Thema Erziehung zu erhalten; sie werden über Abläufe in Folgeinstitutionen informiert und erfahren Unterstützung in punkto Arbeitsplatzsituation. Des Weiteren können sich Eltern Spielmaterialien ausleihen und werden durch aufsuchende Angebote ebenso in ihrem Alltag unterstützt (Hensgen 2006; Neuman 2002, S. 14).

Als Modell für jenes EEC-Konzept steht das 1983 gegründete *Pen Green Centre for under 5's & their Families* in Corby. Die Eltern spielen dabei eine wichtige Rolle und wurden in den Entstehungsprozess des Familienzentrums direkt mit einbezogen. In diesem Zentrum wissen die Eltern zum einen ihre Kinder sicher betreut, zum anderen haben sie die Möglichkeit, verschiedene Angebote gebündelt „unter einem Dach“ niedrigschwellig in Anspruch zu nehmen, beispielsweise: Elternbildung, familienunterstützende Angebote, Stadtteil- und Gremienarbeit, Beratung, Aus- und

Weiterbildungsmöglichkeiten, Gesundheitsservice (Schmidt 2008, S. 45 ff.).

Grundtenor im *Pen Green Centre* ist, die Eltern als erste Erzieher ihrer Kinder zu würdigen und sie in ihrem Erziehungsprozess in kooperierender Zusammenarbeit mit einer Bezugserzieherin oder einem Bezugserzieher (als sogenannten *Family Worker*) zu begleiten. In der gemeinsamen Arbeit wird die Beobachtung des Kindes hervorgehoben (das Augenmerk liegt hierbei auf den Aspekten „Wohlbefinden“, „Engagement“ und „Schemata“), weiterhin finden regelmäßige Rückkopplungsschleifen zwischen Eltern und dem pädagogischen Personal statt (*Pen Green Loop*) (Peal 2006).

Die Entwicklungsfortschritte des Kindes werden in Büchern dokumentiert und visuell festgehalten. Ziel ist es, dass Eltern lernen, mit einem positiven Blick die Fähigkeiten und Qualitäten ihrer Kinder wahrzunehmen und zu stärken. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, ist es essenziell, dass die pädagogischen Fachkräfte sowohl hochqualifiziert als auch reflektiert sind, verbunden mit einer dialogischen Grundhaltung den Eltern gegenüber, und ihnen dann gerechte Rahmenbedingungen für die Arbeit zur Verfügung stehen (Altgeld u. a. 2009, S. 127 f.; Schmidt 2008, S. 53 ff.; www.pengreen.org/).

Im Rahmen der initiierten *Sure Start* Programme (seit 1999) werden den Eltern Maßnahmen in den Bereichen Kindererziehung und Kinderbetreuung, Gesundheitsförderung sowie familienfördernde (Weiter-)Bildung ermöglicht. Die entstandenen Kampagnen und Angebote richten sich vorrangig an sozial schwache Familien (ethnische Minderheiten) mit Kleinstkindern im Alter bis zu drei Jahren als politische Strategie zur Armutsbekämpfung; sie haben jedoch ebenso die Erreichbarkeit weiterer spezifischer Elterngruppen zum Ziel, wie Alleinerziehende, junge Eltern, Arbeitslose, Menschen mit Behinderung (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 89, 107 f.; Neuman 2002, S. 14). *Sure Start* verfolgt intensiv das Ziel, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz unter dem Aspekt der Chancengleichheit zu fördern. Konkret wurden dafür in einem Projekt Spielbusse eingerichtet, die das Ausleihen von qualitativ gutem Spielzeug auch in isolierten Gegenden ermöglichen. In einem anderen Projekt ging es darum, Eltern zu ermutigen, ihren Kindern aus Büchern vorzulesen. Neben den Effekten für die Kinder (Förderung der sozialen, emotionalen, gesundheitlichen und intellektuellen Entwicklung)

geht es auch darum, Familien und Nachbarschaften zu stärken (Burn 2002). Bis 2010 sollen 3.500 *Sure Start Children Centres* errichtet sein (Department for children, schools and families o.J.d), in denen dann insbesondere folgende zentrale Dienstleistungen angeboten werden:

integrated early education and care, child and family health services, parenting courses, home visits, support groups, family learning, adult education und employment support (Apps u. a. 2007; Department for children, schools and families o.J.e). Die Bedeutung integrierter Dienstleistungen für Kinder und deren Eltern wird aktuell von der Behörde OfSTED (2009) (Evaluation von 20 Children Centres) hervorgehoben.

Einige Studien zum *Sure Start* Programm werden im Kapitel 4 näher beleuchtet:

- Studie zu den elterlichen und familiären Unterstützungsangeboten (Barlow u. a. 2007)
- *Parents' Committee* (Angebotsfokus, Partizipation)
- Studie zu Aspekten „schwer erreichbarer Eltern“ (Zielgruppenspezifik)
- Studie über Elternprogramme für Eltern und Kinder, die von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bedroht sind (The Webster-Stratton Programme)
- *Peers Early Education Partnership* (PEEP) (Literacy-Schwerpunkt).

In Kapitel 4 wird ebenso auf die EPPE-Langzeitstudie eingegangen.

Weitere in Großbritannien bestehende Initiativen zur Zusammenarbeit mit Eltern sind folgende Programme:

Literacy-Programme

Seit 1994 werden in Großbritannien *Family literacy language and numeracy-Programms* (FLLN) gezielt verbreitet. Diese Programme sollen Eltern von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren darin befähigen, die Sprach- und Schriftkompetenzen ihrer Kinder zu fördern.

2,4 Millionen Menschen nahmen von 2001 bis 2004 an durchschnittlich zwei *Family-Literacy*-Kursen teil, u. a. in *children centres* oder *extended schools*, die als geeignete entstigmatisierende Methoden erscheinen (Nickel 2005, S. 88).

In England und Wales umgesetzte *Literacy and Numeracy-Programme* für Eltern von Kindern im Vorschulalter sind beispielsweise: *Baby Talk*; *Small*

Talk und Talk together (Early Start); *Family literacy programmes within Sure Start*; *Family numeracy, Bookstart and Books for Babies: Reading is Fundamental* (RiF); *The REAL project Sheffield*; *Peers Early Education Partnership* (PEEP) oder Literacy-Projekte speziell für Väter (Brooks u.a. 2008, S. 47 ff.; vgl. auch: National Literacy Trust 2009; zu Literacy-Studien: Curtis 2002, S. 139 ff.).

Weitere exemplarische Programme/Projekte

- *Home-Start* (home-based Maßnahme zur elterlichen Unterstützung; umgesetzt von Laienhelferinnen und Laienhelfern; www.home-start.org.uk/)
- *Manchester-Transition Project* (Übergang zur Grundschule: Dyson 2007; vgl. auch die Auflistungen in: Department for children, schools and families o.J.f sowie Moran u.a. 2004, S. 164 ff.)

Weiterführende Literatur

Early Excellence Centres

- Bertram, T./Pascal, C./Bokhari, S./Gasper, M./Holtermann, S. (2004): *Early Excellence Centre Pilot Programme*. Birmingham: Centre for Research in Early Childhood.
www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/publications/0/1155/ (30.10.2009)
- Whalley, M. (2007): *Pen Green Centre Team: Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren*. Berlin

Sure Start

- Barlow, J./Kirkpatrick, S./Wood, D./Ball, M./Stewart-Brown, S. (2007): *Family and Parenting Support in Sure Start Local Programmes*.
www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/publications/0/1926/ (30.10.2009)
- Belsky, J./Barnes, J./Melhuish, E. (2007): *The national evaluation of Sure Start: does area-based early intervention work?* Bristol: Policy Press
- Brodie, I. (2003): *The Involvement of Parents and Carers in Sure Start Local Evaluations*.
www.ness.bbk.ac.uk/support/GuidanceReports/documents/171.pdf (17.08.2009)
- Ness (2008): *The Impact of Sure Start Local Programmes on Three Year Olds and Their Families*.
www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/research/publications/surestartpublications/1974/ (30.10.2009)

Weinberger, J./Pickstone, C./Hannon, P. (Hrsg.) (2005): *Learning from Sure Start: Working with young children and their families*. Maidenhead: Open University Press

Weitere Berichte

- Apps, J./Reynolds, J./Ashby, V./Husain, F. (2007): *Family Support in Children's Centres. Planning, Commissioning and Delivery*. London: Family & Parenting
- Dalzell, R./Watson, A./Massey, K. (2009): *A report on the Early Learning Partnership Project*. London: Family and Parenting Institute.
www.familyandparenting.org/Filestore/Documents/publications/early_learning_with_cover_FINAL.pdf (30.10.2009)
- Department for children, schools and families (o.J.). *Parental involvement: a snapshot of policy and practice*. www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/publications/0/1904/

3.5 USA

Struktureller Kontext

Die Konzentration auf die frühe Kindheit wird in den USA nicht als systematisch verfolgte nationale Priorität verstanden, sondern als ein Set parallel nebeneinanderstehender Programme (ohne einheitliches System). Die Kinderbetreuung in den USA existiert erst seit Ende der 1940er-Jahre in institutionalisierter Form; das traditionelle Verständnis informeller Organisation und individueller Kinderbetreuungsverantwortung spiegelt sich bis heute in der Kinder- und Familienpolitik wider.

Die USA weisen nach Kagan/Hallmark (2001, S. 241) drei unterschiedliche Vorschulprogrammformen auf, wobei jede Kategorie ganz eigene Infrastrukturen, Praktiken, Standards und Finanzierungssysteme enthält:

- *Head Start Programme* (*National Fund*) durch Bundesmittel finanziert
- Dienstleistungsprogramme in öffentlichen Einrichtungen oder privaten Häusern (*center-based* und *home-based*)
- Staatlich geförderte Vorschulbetreuung (*prekindergarten*).

Um Benachteiligungen in der Bildungsbiografie einzudämmen, initiierte die Regierung das *Head Start*-Vorschulprogramm als *community-based preschool program* für sozial schwache Familien (inklusive Hausbesuche, Elternkonferenzen, Weiterbildungskurse). Dieses Programm etablierte sich schnell und wurde kontinuierlich modifiziert. Bis dato nimmt das Programm eine wichtige Bedeutung in der Benachteiligtenförderung ein und wird in 50 US-Staaten und Territorien umgesetzt. Richtlinien zum Programm sind in den *Head Start Performance Standards* detailliert ausgeführt (frühkindliche Entwicklung und Gesundheitsdienste, Kooperationen mit Familien, Programmkonzeption und Programmorganisation), die weitangelegten Kriterien lassen jedoch genügend Flexibilität und Spielraum in der individuellen Gestaltung und Umsetzung des Programmdesigns (Esch u.a. 2006, S. 75; Mendoza u.a. 2003, S. 23; Neuman 2002, S. 14). Wesentliche Anbieter der Kindertagesbetreuung sind neben den *Head Start* Programmen (Vorschulförderung) ebenso das öffentliche Schulsystem. 90 % der fünfjährigen Kinder besuchen den einjährigen Schulkindergarten (*kindergarten*); jedoch nehmen nur 16,1 % der vierjährigen und 3 % der dreijährigen Kinder die staatliche Vorschulbetreuung (*pre-kindergarten*) wahr. Bezüglich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind in den ersten Lebensjahren des Kindes vor allem informelle Betreuungsoptionen (Tagespflege, Betreuung durch Familienangehörige) bedeutend. Die Höhe des Bildungsstandes der Mütter korreliert dabei mit dem Betreuungstypus: so greifen Mütter mit akademischem Grad eher auf institutionelle, Mütter mit High-School-Abschluss wiederum auf informelle Betreuungsangebote zurück (OECD 2006, S. 429 f.; National Center for Education Statistics NCES 2005, S. 5).

Praxis und Theorie der Zusammenarbeit mit Eltern

Verständnis der Zusammenarbeit mit Eltern und evaluierte Programme

Die große Variation von Angeboten sowie die starke Heterogenität bezüglich der pädagogischen Qualität von Vorschulprogrammen und Betreuungsinstitutionen stellt eine große Herausforderung in den USA dar. Das *Head Start* Programm ist zur Unterstützung sozial benachteiligter Familien im Jahr 1965 konzipiert worden und richtet sich an Familien mit Kindern bis

zu fünf Jahren. Das Ziel von *Head Start* ist die Förderung der Schulbereitschaft sowie die Stärkung sozialer und kognitiver Fähigkeiten von Kindern. Dabei nimmt *Head Start* dezidiert die Gesamtfamilie in den Fokus – so finden beispielsweise für Eltern Hausbesuche, Elternkurse, Lehrer-Eltern-Konferenzen, teilnehmende Beobachtungen im Klassenraum oder präventive Gesundheitsmaßnahmen statt. Zur optimalen Passung der Angebote wird im Abstand von drei Jahren ein *Community Assessment* im Sozialraum durchgeführt (National Head Start Association NHSA o.J.; Al-TAN/AED 2006; Moran u.a. 2004, S. 145; Neuman 2002, S. 14).

Die zahlreichen Studien zum Programm brachten heterogene Effektivitätsergebnisse hervor, sodass nur bedingt Erfolge konstatiert werden konnten (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 25); Ergebnisinterpretationen sind jedoch auch abhängig vom jeweiligen Kontext der Durchführung (Mendoza u.a. 2003, S. 23). In einer Metaanalyse von über 210 Studien zu *Head Start* konnten in 179 Studien verbesserte Kurzzeiteffekte auf die kindliche Kognition festgestellt sowie in 137 Studien ein positiver Einfluss auf die Schulbereitschaft herausgestellt werden (Evangelou u.a. 2005, S. 27). Neuere Studien gehen prospektiv von positiven Langzeiteffekten aus (Garces u.a. 2002). Bezüglich der Elterngruppe wurde beispielsweise der Einbezug von Vätern, der Aspekt der Barrieren bzw. der erschwerten Zugangswege zu Eltern oder die Gestaltung von Übergangsprozessen (*transitions*) untersucht. Weiterhin wurde thematisiert, wie flexibel die *Head Start* Maßnahmen arrangiert sein müssen, um die elterliche Teilnahme zu erhöhen sowie die Stärkung der elterlichen Selbstwirksamkeit zu evozieren, die mit einer Stärkung und Qualifizierung des *Head Start*-Personals einhergeht (vgl. die Zusammenstellung in: Mendoza u.a. 2003, S. 23 ff.).

1995 wurde ein eigenes *Zwei-Generationen Early Head Start* Programm für Schwangere und Familien mit Kleinkindern bis zu drei Jahren errichtet. Die Angebotsstrukturen reichen von Hausbesuchen bis hin zur Bereitstellung sozialer Dienste und Maßnahmen der Elternbildung. Dabei zeigten sich jene Programme am effektivsten, die eine Melange aus *home-based* und *center-based* Angeboten beinhalteten (Love u.a. 2002, S. 886):

„Program parents are more emotionally supportive and less detached, are more likely to read to their child

every day, report spanking their children less frequently, and are more likely to seek out education and job training activities than parents who did not participate in the program” (Lombardi/Bogle 2004).

Die facettenreich konzipierten Programme werden im Kapitel 4 noch einmal gesondert beleuchtet; dabei wird neben der Würdigung und Darstellung der *Early Head Start* Gesamtevaluation insbesondere Wert auf die *home-based*-Methoden versus *center-based*-Methoden sowie auf den Einbezug von Vätern gelegt.

Folgende US-Vorschulprogramme mit elterlichem Einbezug sind ähnlich effektiv und evaluiert:

Success for all

Dieses Programm hat einen systemübergreifenden Ansatz mit mittlerer bis hoher Effektivität: Kinder im Kindergartenalter mit besonderem Förderbedarf werden beispielsweise anhand von individuellen Einzelbetreuungen fokussiert; das Projekt beinhaltet ebenso Elternschulungen und Maßnahmen der Familienförderung (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 24).

Parents as Teachers (PAT)

Dies ist ein evidenzbasiertes Programm zur Elternbildung und Familienunterstützung mit eigenem Curriculum in 50 Staaten. Die Intervention zeigt sich in Hausbesuchen, Gruppentreffen, Screenings, Ressourcennetzwerken. In der Longitudinal-Studie mit quasi-experimentellem Design (Videoaufnahmen) wurden folgende Effekte ermittelt: Erweiterung des Wissenstandes der Eltern bezüglich der frühkindlichen Entwicklungsphase und Verbesserung der Erziehungspraxis; erhöhtes Engagement der Eltern in der Sprach- und Literacy-Förderung der Kinder; höhere Beteiligung von Schulen und verbessertes Lehrer-Eltern-Verhältnis (Parents as Teachers National Center o.J.; Mendoza u.a. 2003, S. 29); des Weiteren konnten Unterschiede in der Einschätzung der Hausbesuche zwischen Eltern und Besucherinnen bzw. Besuchern registriert werden:

„Parents viewed the time that the home visitor spent with the child as an intervention for the child, while the home visitor viewed the interaction as ‚modeling for the parent‘“ (Mendoza u.a. 2003, S. 29)

Infant Health and Development Program (IHDP)

Dieses Programm zeichnet sich aus durch eine Verbindung qualitativer Betreuungsleistungen mit häuslichen Erziehungs- und Lernmaßnahmen zur Elternunter-

stützung insbesondere für Eltern afroamerikanischer Abstammung und deren neugeborenen Kinder. In der Follow-Up Untersuchung (randomisierte, kontrollierte Versuchsanordnung) konnten positive Wirkungen hinsichtlich der Qualität der Maßnahmen attestiert werden; weiterhin wurden Mütter darin unterstützt, einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können (EACEA/Eurydice 2009 a, S. 26).

Chicago Child Parent Center

Kombination aus langfristigen Vorschulprogrammen angeboten für Kinder ab drei Jahren und diversen *home-based* und *center-based* Familienunterstützungsmaßnahmen für sozial schwache Familien:

„Involvement may include a wide variety of activities, such as parents volunteering in as classroom aides, interacting with other parents in the center’s parent resource room, participating in educational workshops and courses, attending school events, accompanying classes on field trips, and attending parent-teacher meetings” (Harvard Family Research Project 2006, S. 3). Studien (Kontrollgruppendesign) bestätigten die positiven Befunde sowohl aufseiten der Kinder als auch aufseiten der Eltern; die Teilnahme am Vorschulprogramm geht einher mit größerer Partizipation und Zufriedenheit der Eltern am Schulprozess.

Family-Literacy-Programme

Zu diesen Programmen nahmen die USA eine Vorläuferrolle ein – beispielsweise durch die Einführung der *Even Start Initiativen* als „intergenerational“-Programm in den frühen 1980er-Jahren, mit dem Ziel der Bereicherung der familiären Sprach- und Schriftkompetenzen durch die drei Kernangebote *early childhood education*, *adult literacy training* und *parenting education* (Moran u.a. 2004, S. 140; Mendoza u.a. 2003, S. 30). Weitere Literacy-Programme sind beispielsweise: *The Verizon OPTIONS Initiative* (Kalifornien) oder das *Project FLAME* (Chicago) (Brooks u.a. 2008, S. 41 ff.; vgl. auch die Ausführungen zu Family und Literacy in: Prior/Gerad 2007, S. 143 ff.).

Auffällig bei allen Vorschulprogrammen in den USA ist der Stellenwert von Hausbesuchen und Gruppentreffen (Stamm 2009, S. 108).

Als Beispiel für integrierte und flexible Betreuungsangebote sind die in Maryland im Jahr 2000 errichteten *Judy Centres* anzuführen, die speziell sozial

benachteiligte Familien anvisieren. Konkret stellen die Zentren Angebote der Ganztagesbetreuung für Kinder bis zu fünf Jahren sowie gesundheits- und familienunterstützende Leistungen (Beratung, medizinische Versorgung) für die Familien direkt im Schulgebäude oder in unmittelbarer Nähe bereit. Neben den *obligatorischen Programmen* (Bereitstellung von Betreuungsmöglichkeiten zu Randzeiten, für Kinder mit und ohne Behinderung sowie für Kinder bis zu drei Jahren) bieten die *Judy Centres* je nach Bedarfslage auch *optionale Dienstleistungen* an – wie Elternschulen, familienunterstützende Angebote, Family-Literacy-Programme, Hausbesuche, Kooperationen mit Initiativen wie *Head Start*, *Healthy Families* oder *Family Support Centers*, Gesundheitsdienste, Beratungsstellen oder Hochschulen (Altgeld u.a. 2009, S. 143 ff.; Projektgruppe INT2 2004, S. 15).

Curriculum

Durch das Fehlen einer nationalen frühkindlichen Politik liegt in den USA auch kein einheitliches Curriculum vor, vielmehr existieren 15 anerkannte Curricula parallel nebeneinander (Kagan/Hallmark 2001, S. 243). Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das *High/Scope Curriculum* verwiesen, das auf das elterliche Engagement sowie auf die Zusammenarbeit der Fachkräfte abzielt und in den 1960er-Jahren ausgehend vom Vorschulprogramm *Perry Preschool Project* für Kinder im Alter von drei bis vier Jahren entwickelt worden ist (Pramling u.a. 2006, S. 17).

Die Eltern werden in diesem Curriculum als die zentralen Erzieherinnen und Erzieher ihrer Kinder angesehen; für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Vorschule ist ein transparenter und wechselseitiger Informationsaustausch essenziell (Shouse 2000). Anhand von Workshops oder Hausbesuchen werden die Eltern von Erzieherinnen und Erziehern dazu angeleitet, die *High/Scope*-Methode anzuwenden (www.highscope.org).

Weiterführende Literatur

Head Start

Bruckman, M./Blanton, P.W. (2003):

Welfare-to-work Single Mothers' Perspectives on Parent Involvement in Head Start: Implications for Parent-Teacher Collaboration. In: *Early Childhood Education Journal*, 30. Jg., H. 3, S. 145–150

Puma, M./Bell, S./Cook, R./Heid, C./Lopez, M. (2005): *Head Start Impact Study. First Year Findings*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/reports/first_yr_finds/first_yr_finds.pdf

Weitere Literatur

Arnold, D.H./Zeljo, A./Doctoroff, G.L./Ortiz, C. (2008): Parent Involvement in Preschool: Predictors and the Relation of Involvement to Preliteracy Development. In: *School Psychology Review*, 37. Jg., H. 1, S. 74–90

Giovacco-Johnson, T. (2009): Portraits of Partnership: The Hopes and Dreams project. In: *Early Childhood Education Journal*, 37. Jg., H. 2, S. 127–135

Goodson, B.D./Layzer, J.I./St.Pierre, R.G./Bernstein, L.S./Lopez, M. (2000): Effectiveness of a comprehensive, five-year family support program for low-income children and their families: findings from the comprehensive child development program. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 15. Jg., H. 1, S. 5–39

Korfmacher, J./Green, B./Staerkel, F./Peterson, C./Cook, G./Roggman, L./Faldowski, R. A./Schiffman, R. (2008): Parent Involvement in Early Childhood Home Visiting. In: *Child Youth Care Forum*, 37, S. 171–196

McIntyre, L.L./Eckert, T.L./Fiese, B.H./DiGennaro, F.D./Wildenger, L.K. (2007): Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. In: *Early Childhood Education Journal*, 35. Jg., H. 1, S. 83–88

Prior, J./Gerad, M.R. (2007): *Family Involvement in Early Childhood Education. Research into Practice*. Clifton Park, NY: Thomson

Rimm-Kaufman, S.E./Zhang, Y. (2005): Father-School Communication in Preschool and Kindergarten. In: *School Psychology Review*, 34. Jg., H. 3, S. 287–308

Schweinhart, L.J. (2001): Recent Evidence Preschool Programs. *Eric Digest*. www.ericdigests.org/2002-2/preschool.htm

Souto-Manning, M./Swick, K.J. (2006): Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. In: *Early Childhood Education Journal*, 34. Jg., H. 2, S. 187–193

Sweet, M.A./Appelbaum, M.I. (2004): Is Home Visiting an Effective Strategy? A Meta-Analytic Review of Home Visiting Programs for Families with Young Children. In: *Child Development*, 75. Jg., H. 5, S. 1435–1456

3.6 Neuseeland

Struktureller Kontext

In Neuseeland stellt sich der Bereich *Frühkindliche Bildung und Betreuung* (im Alter bis zu fünf Jahren)

komplex dar. Vielgestaltige Typen von Einrichtungen bieten Leistungen für Kinder und ihre Eltern an (vgl. Abb. 1; Ministry of Education, Data Management and Analysis Division, 2008). Anders als in Deutschland besuchen 22% der Kinder mehr als nur eine dieser Einrichtungen (Mitchell/Brooking 2007).

Abbildung 1: Neuseeländische ECEC-Einrichtungen

Einrichtungstyp	Beschreibung
Education and Care Centres	Lehrergeführte staatliche oder private Einrichtungen Kinderbetreuung ganztags/halbtags sowie stundenweise Altersbereich: bis zu fünf Jahren Wachsende Zahl von Einrichtungen, die Maori Immersion Education bzw. Pacific Island Education anbieten.
Playcentres	Eltern-/Whānaugeführte ¹³ Einrichtungen Altersbereich: bis zu fünf Jahren
Kindergartens	Lehrergeführte Einrichtungen Kinderbetreuung größtenteils halbtags Altersbereich: drei bis fünf Jahre
Home-based Services/ Family day care	Durch qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer koordiniertes Netzwerk zugelassener Haushalte Stundenweise Betreuung kleiner Kindergruppen
Te Kōhanga Reo Programmes	Bildungs- und Betreuungsprogramm auf der Basis von Sprache, Werten und der Kultur der Maori Altersbereich: bis zu fünf Jahren
The Correspondence School	Bildungsprogramm für Kinder mit beschränktem Zugang zu ECEC-Einrichtungen (z.B. aufgrund von Krankheit, abgeschiedenem Wohnort) Altersbereich: drei bis fünf Jahre
Lizenz-befreite Gruppen: – Playgroups – Pasifika Language Groups – Ngā Puna Kōhungahunga – Special Character Centres	Eltern-Kind-Gruppen, ein bis drei Treffen pro Woche Programm auf Basis der Pacific Island-Kulturen Programm auf Basis der Maori-Kultur dazu gehören: Early Intervention Centres und Pacific Island Centres

Quelle: Eigene Darstellung, auf der Grundlage von: Ministry of Education, Data Management and Analysis Division, 2008

¹³ Whānau = Māori-Begriff für Familie, verstanden als ein über die Kernfamilie bzw. Verwandtschaft hinaus erweitertes Netzwerk (Alvestad/Duncan 2006).

Im Jahr 2002 verabschiedete die Regierung Neuseelands den Zehn-Jahres-Plan *Pathways to the Future: Ngā Huarahi Arataki* (Ministry of Education 2002). Anliegen dieses Programms ist eine verbesserte Gestaltung des ECEC-Sektors. Formuliert wird eine zwischen Interessenvertretern des Vorschulbildungsbereichs und der Regierung erarbeitete gemeinsame Zukunftsvision der frühkindlichen Bildungslandschaft sowie konkrete Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels. Das Programm basiert auf folgenden drei Grundpfeilern:

- *Steigerung der Partizipation von Kindern und ihren Familien in qualitativ hochwertigen ECEC-Einrichtungen:* ECEC-Einrichtungen von hoher Qualität sollen mehr Kindern und ihren Familien zugänglich gemacht werden, sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum.
- *Verbesserung der Qualität von Kindertageseinrichtungen:* Zur Verbesserung der Qualität neuseeländischer Kindertageseinrichtungen gehört u.a. die Stärkung Frühpädagogischer Fachkräfte. Entsprechend der Praxis im Sektor Schule werden Zulassungsbedingungen für Fachkräfte (Lehrerinnen, Lehrer) im frühkindlichen Bereich eingeführt. Im Jahr 2007 hatten 60% der Fachkräfte in lizenzierten Einrichtungen (ausgenommen Te Kohanga Reo und Playcentres) ein *Diploma of Teaching (ECE)* oder einen höheren Abschluss (Ministry of Education, Data Management and Analysis Division 2008). Gemäß der Ziele von *Pathways to the Future: Ngā Huarahi Arataki* sollen bis 2012 alle Fachkräfte in ECEC-Einrichtungen (ausgenommen elterngeführte Einrichtungen) eine Qualifikation im Bereich Frühkindlicher Bildung besitzen (May 2007). Neben diesen Maßnahmen werden zur Verbesserung der Qualität neue Förderungs-/Finanzierungs- und Regulierungssysteme zur Unterstützung der diversen Einrichtungstypen eingesetzt. Auch die Sicherstellung eines angemessenen Fachkraft-Kind-Verhältnisses und der Gruppengröße gehören zu den Maßnahmen mit dem Ziel verbesserter Qualität in ECEC-Einrichtungen.
- *Förderung partnerschaftlicher Beziehungen:* Mit dem Strategieprogramm *Pathways to the Future: Ngā Huarahi Arataki* sollen tragende Netzwerke zwischen ECEC-Einrichtungen, Schulen, sozialen Einrichtungen, dem Gesundheitswesen und Anbietern von *Parent support and development*-Programmen

geschaffen sowie vorhandene funktionierende Netzwerke gestärkt werden.

Praxis und Theorie der Zusammenarbeit mit Eltern

Verständnis der Zusammenarbeit mit Eltern

Im Jahr 2007 wurde der *First NZCER national survey of early childhood education services 2003–2004* veröffentlicht (Mitchell/Brooking 2007). Im Rahmen dieser Studie wurde in 15 % (=531) der neuseeländischen ECEC-Einrichtungen eine Fragebogenerhebung bei Leitungskräften, Fachkräften, Lehrpersonal, Eltern und Mitgliedern des Elterbeirats (*parent committee members*) durchgeführt – unter anderem zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern. Die Ergebnisse zeigen, dass der Lehrer-Eltern-Kontakt zum Zeitpunkt der Erhebung hauptsächlich die Form von informellen Gesprächen in der Kindertageseinrichtung über das jeweilige Kind annahm. Verglichen mit anderen Einrichtungstypen findet der häufigste Kontakt zwischen Fachkräften und Eltern in den elterngeführten *Playcentres* statt.

Ein wichtiger Aspekt der Zusammenarbeit mit Eltern in Neuseeland ist der Bereich *assessment and planning*, d.h. „Beobachten und Einschätzen“ (Leu u.a. 2007) sowie Planen von Bildungsprozessen. 50 % der Eltern (und auch der Kinder) waren in diese Aufgaben involviert (Mitchell/Brooking 2007).

In einigen *Playcentres* und *Kindergartens* arbeiten Eltern in Form einer Freiwilligentätigkeit (häufig mit vorangegangener Schulung) mit der Einrichtung zusammen, beispielsweise im Bildungsprogramm der Kinder.

Der oben genannte Strategieplan der neuseeländischen Regierung *Pathways to the Future: Ngā Huarahi Arataki* unterstreicht die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit zwischen ECEC-Fachkräften und Eltern: „The strategies developed to improve the quality of ECE services are designed to (...) provide for quality interactions between teachers/parents and whānau and children“ (Ministry of Education 2002, S.3). Zusätzlich dazu wirkt sich das Ziel, partnerschaftliche Beziehungen zwischen ECEC-Einrichtungen und Anbietern von *Parent support and development*-Programmen zu fördern, unterstützend auf die Eltern aus.

Weiterhin ist der Stellenwert, den die Zusammenarbeit mit Eltern einnimmt, verankert in den Kriterien

des Bildungsministeriums zum Erwerb einer Lizenz für Kindertageseinrichtungen vom Typ *centre-based*, *home-based* und *Ngā Kōhanga Reo* (Ministry of Education 2009 c). Diese Kriterien beziehen sich auf die regelmäßige Zusammenarbeit mit Eltern und Familien bzw. *whānau*, auf deren Einbeziehung und die Vermittlung von Informationen durch die Einrichtung.

Curriculum

Im Jahr 1996 trat das nationale neuseeländische Curriculum für den Vorschulbereich in Kraft: *Te Whāriki* (Ministry of Education 1996). Es gilt für die Gesamtheit der verschiedenen Einrichtungstypen, die frühkindliche Bildung und Betreuung anbieten, und wurde in Zusammenarbeit mit diesen formuliert, begleitet von Forschungsprojekten sowie unter der Mitarbeit von Elterngruppen (Directorate for Education, OECD 2004). Das Curriculum ist gekennzeichnet durch eine Bikulturalität, die sich aus seiner Entwicklung in Kooperation von Maori und Pakeha (Nicht-Maori) ergibt. Als Bezeichnung des Curriculums wurde ein Begriff aus der Maori-Kultur gewählt, der übersetzt „gewobener Teppich, auf dem alle stehen können“ bedeutet – „woven mat for all to stand on“ (May 2007, S. 138). Damit wird der Vielfalt der frühkindlichen Bildungslandschaft in ihrer kulturellen, strukturellen, organisatorischen und konzeptuellen Verschiedenheit Rechnung getragen. Das Curriculum hat den ganzheitlichen Blick auf Kinder als Basis und stellt die Förderung von Lern dispositionen anstelle spezifischer Fertigkeiten in den Vordergrund (Leu u.a. 2007).

Vier grundlegende Prinzipien sind für das Curriculum von zentraler Bedeutung (Ministry of Education 1996):

- *Empowerment*: Das Curriculum ermächtigt Kinder zu lernen und zu wachsen.
- *Holistic Development*: Kindliches Lernen wird ganzheitlich konzipiert.
- *Family and Community*: Familie und Gemeinde sind integraler Bestandteil des Curriculums.
- *Relationships*: Kinder lernen durch offene, wechselseitige Beziehungen mit Menschen, Orten und Dingen.

Gemeinsam mit ihren Kindern und Eltern „weben“ die einzelnen Einrichtungen aufbauend auf den Prinzipien und Zielen von *Te Whāriki* ihr eigenes Curriculum (May 2007).

Programme und Projekte

Die Erforschung und Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften, Eltern und Whānau in Kindertageseinrichtungen war das Ziel eines neuseeländischen Aktionsforschungs-Projekts, das Bildungsmaßnahmen für Fachkräfte zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern beinhaltete (Mitchell u.a. 2006; Mitchell 2003).

Mitchell (2003) untersuchte den Prozess der Herstellung bzw. die Stärkung der Kooperationsbeziehung zwischen den Einrichtungen/Fachkräften und den Eltern; dabei identifizierte er vier Merkmale, die erfolgreiche Prozesse charakterisieren:

- *Establishing an environment where parents and teachers have a sense of belonging*
„Teachers wanted parents to feel the centre was their place as well as the child’s so that teachers, parents and children could share experiences and build an environment where parents felt comfortable to be themselves and participate in the life of the centre“ (ebd., S. 5).
Die Strategien, das Ziel eines Zugehörigkeitsgefühls zu erreichen, umfassten eine respektvolle, nicht wertende Haltung der Fachkräfte gegenüber Kindern und Eltern sowie beispielsweise die Einteilung einer Fachkraft, um Eltern und Kinder morgens willkommen zu heißen bzw. abends zu verabschieden oder neue Familien in die Elterngruppe einzuführen.
- *Responding to individual diversity of families*
Basierend auf der Erkenntnis der Einzigartigkeit jeder Familie und ihrer Erwartungen an die Kooperation mit der Einrichtung fanden die Fachkräfte Wege, auf diese individuelle Verschiedenheit der Familien einzugehen: Es gibt keine *pocketful of strategies* (ebd., S. 6), die für alle Familien gleichermaßen anwendbar ist.
- *Two-way communication with parents about children’s learning*
Über den reinen Informationsaustausch hinaus erhielt die Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften eine neue Dimension der Kooperation: Die Fachkräfte entwarfen Möglichkeiten, die Eltern in die Entwicklung der individuellen Bildungspläne im Rahmen von *Te Whāriki* für ihre Kinder zu involvieren, an Diskussionen über die möglichen Bedeutungen von Lernerfahrungen der Kinder zu beteiligen (z.B. mittels Videoaufzeichnungen dieser Kindererlebnisse) und an der Evaluation

der pädagogischen Umsetzung des individuellen Curriculums teilzunehmen.

- *Integrating action between home and early childhood centre*

Es wurden Strategien der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften entwickelt, um den spezifischen Themen der Kinder in der ECEC-Einrichtung sowie in der häuslichen Umgebung Raum zu geben und ihr Lernen bzw. ihre Erfahrungen innerhalb eines Umfelds in das jeweils andere auszuweiten.

Mitchell (2003) unterstreicht die Einzigartigkeit jeder Projekteinrichtung: Jede Einrichtung entwickelte im Verlauf des Projekts ihren eigenen Weg, um die Zusammenarbeit mit ihrer spezifischen Elterngruppe zu festigen. Dabei wurden folgende vier Prinzipien deutlich:

- Die individuelle Zielsetzung der Einrichtungen entsprach ihrer jeweiligen Philosophie und Gemeinschaftsstruktur.
- Die Fachkräfte „erforschten“ mit Hilfe verschiedener Instrumente (z.B. Elternabend zum Thema oder zum Forschungsprojekt; Fragebogen) die Einstellungen und Wünsche der Eltern und entwickelten „their own path that worked well for those teachers and parents, in that context, at that time“ (ebd., S. 11).
- Die Wirkung der auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit fokussierten Verhaltensänderung verbreitete sich wellenförmig über diesen spezifischen Aspekt hinaus.
- Entscheidende Unterstützung erhielt der Prozess durch die Arbeit der Fachkräfte mit professionellen *development advisers* (pädagogische Begleitung).

Weitere konkrete Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, die in den Einrichtungen während des Projekts entwickelt wurden, sowie deren Auswirkungen auf Eltern und Fachkräfte beschreiben Mitchell u.a. (2006) in ihrem Artikel „Teachers, parents and whānau working together in early childhood education“.

The Centres of Innovation (COI) Programme: Ngā Kauhanga Whakarehu

Als Element des bereits mehrfach erwähnten Zehn-Jahres-Regierungsplans *Pathways to the Future: Ngā Huarahi Arataki* zur verbesserten Gestaltung des ECEC-

Sektors wurde im Jahr 2003 das *Centres of Innovation (COI) Programme* aufgelegt (Programm-Ende: Juni 2009).

Ziel des Programms war die Erforschung und Weiterentwicklung innovativer Bildungs- und Lernprozesse in Kindertageseinrichtungen. In fünf Zyklen wurden insgesamt 21 ECEC-Einrichtungen jeweils über drei Jahre hinweg im Rahmen von Aktionsforschungs-Designs begleitet. Für jeden Programmzyklus wurde ein zentraler Forschungsfokus formuliert. Dieser beinhaltete in Zyklus 2 (2005–2007) das Thema „Early Childhood Education (ECE) services, families, and other services working together to enhance children's learning“ (Ministry of Education 2009 b). Ein Beispiel dafür ist das *Citizens Preschool and Nursery Centre of Innovation Project*, das die Zusammenarbeit von Fachkräften und einem *Family Whānau Support Worker* (vergleichbar etwa mit einer Sozialarbeiterin, einem Sozialarbeiter) in einer ECEC-Einrichtung erprobte, mit dem Ziel der Unterstützung von Familien und *Whānau* (Citizens Preschool and Nursery Centre of Innovation 2005–2007, 2008).

Das Programm *Supporting Parents Alongside Children's Education* (SPACE) ist ein weiteres Modellprojekt, durchgeführt im *Te Marua/Mangaroa Playcentre*. SPACE richtet sich als *centre-basiertes* Unterstützungsangebot an die Ersteltern (first-time parents) neugeborener Babys (Podmore/Te One 2008).

The ECE Centre Based Parent Support and Development Project

Derzeit wird das in 18 neuseeländischen ECE-Einrichtungen durchgeführte *Parent Support and Development Project* evaluiert (Laufzeit: März 2006 bis Juni 2010, zwei Zyklen à drei Jahre). Als Teil des *Early Intervention Programme (EI)* des *Ministry of Social Development* richtet es sich an vulnerable Familien mit Kindern im Alter bis zu drei Jahren und zielt darauf ab, ECEC-Einrichtungen als Anbieter von *parent support* zu etablieren. Die Unterstützungsmaßnahmen umfassen Angebote zur Elternbildung, zur Schaffung von sozialen Netzwerken und zu *outreach activities*, beispielsweise Öffentlichkeitsarbeit oder die Arbeit mit Familien, die nicht an eine ECEC-Einrichtung angebunden sind (Ministry of Education 2009 a).

Weiterführende Informationen zu diesem Projekt:
www.educate.ece.govt.nz/Programmes/ParentSupportandDevelopment.aspx

Weiterführende Literatur

Family Start Programme

Centre for Child and Family Policy Research (2005): Outcome/impact evaluation of Family Start. Final Report.
www.msdc.govt.nz/about-msdc-and-our-work/publications-resources/evaluation/outcome-impact-family-start/index.html (31.08.2009)

The Manukau Family Literacy Project

Benseman, J./Sutton, A. (2005): Summative Evaluation of the Manukau Family Literacy Project (2004).
www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/c2/b5.pdf (27.08.2009)

Weitere Informationen unter: www.comet.org.nz/

Parents as First Teachers (PAFT)

Farquhar, S.-E. (2003): Parents as First Teachers: A Study of the New Zealand PAFT Programme.
www.childforum.com/publication_details.asp?REF_NO=14 (27.08.2009)

Whānau Toko I Te Ora

Livingstone, I.D. (2002): Whānau Toko I Te Ora. A Parenting Skills Programme delivered by Te Rōpu Wahine Māori Toko I Te Ora (Māori Women's Welfare League). Evaluation Report to the Ministry of Education.
www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0014/7025/whanau.pdf (27.08.2009)

Weitere Studien/Artikel

Mitchell, L. (2006): Collaborative Relationships in Practice: Possibilities and Challenges. *Children's Issues*, 10. Jg., H. 2, S. 27–31

Mitchell, L./Tangaere, A.R./Mara, D./Wylie, C. (2006): Quality in parent/whānau-led Services. Summary Report.
www.educationcounts.govt.nz/publications/ece/36086/36087 (31.08.2009)

Powell, K./Cullen, J./Adams, P./Duncan, J./Marshall, K. (2005): The Effect of Adult Playcentre Participation on the Creation of Social Capital in Local Communities: Report to the New Zealand Playcentre Federation.
www.playcentre.org.nz/researchdocs/16.pdf (27.08.2009)

Shulruf, B. (2005): Parent Support and Education Programmes: A Systematic Review. In: *New Zealand Research in Early Childhood Education*, H. 8, S. 81–102

Thesing, A. (2008): Parent Education and Support through Early Childhood Centre Networks. In: *New Zealand Research in Early Childhood Education*, H. 11, S. 65–76

In Abbildung 2 sind die wichtigsten Punkte der länderspezifischen Betrachtung vergleichend gegenübergestellt.

Abbildung 2: Vergleich der Länder

Formen der Kinderbetreuung (fett markiert: die meist besuchte Betreuungsform)	
Deutschland	Kindergarten/Kindertagesstätten Kinderkrippe Tagesmütter
Finnland	Päiväkoti (Kindertagesstätte) <i>Perhepäivähoito</i> (Familientimesstätte) <i>Daghem</i> (offene Kindertagesstätten) <i>Peruskoulu</i> (Vorschule) Subventioniertes System der Elterntagespflege
Schweden	Förskola (Vorschule) <i>Daghem</i> (Kindertagesstätten) <i>Deltigsgrupper</i> (halbtags geöffnete Kindergärten) <i>Öppen förskola</i> (offene Kinder- und Elterntreffs) <i>Fritidshem</i> (Horte) <i>Familjedaghem</i> (Subventioniertes System der Elterntagespflege)
Frankreich	École maternelle (Vorschulerziehung) <i>Crèches</i> (Kinderkrippe) <i>Jardins d'enfants</i> (Kindergärten) <i>Haltes-garderie</i> (Horte zur Kinderbetreuung) <i>Assistante maternelle</i> (Tagesmutter)
Großbritannien	Nursery schools (Kindergärten) Children Centres <i>Reception Class</i> (Vorschulklassen) <i>Day Nurseries</i> (Tagesstätten) <i>Maintained Nursery Schools</i> (staatlich geförderte Kindergärten) <i>Play groups</i> (Spielgruppen) Tagesmütter
USA	Kindergarten <i>Prekindergarten</i> <i>Family day care</i> <i>Head Start Programme</i>
Neuseeland	Education and care centres <i>Playcentre</i> <i>Kohanga Reo</i> <i>Licensed childcare centres</i> <i>Family daycare Pacific Island language groups</i> <i>Community playgroups</i> <i>Kindergarten</i> <i>Correspondence School</i>

Quelle: Eigene Darstellung (vgl. Altgeld u. a. 2009; EACEA/Eurydice 2009 a; Böhme/Böhme 2006 (mit Bezug auf Oberhuemer 2006); Eurostat 2004; Fabian/Dunlop 2002)

Kostenbeteiligung der Eltern			Rechtlicher Anspruch auf einen ECEC-Betreuungsplatz
Deutschland		Kostenbeteiligung Variierende Elternbeiträge (kann von der jeweiligen Betreuungseinrichtung festgelegt werden)	Anspruch ab drei Jahren; unabhängig von der Erwerbstätigkeit der Eltern
Finnland	Beitragsfrei Platz in einer Vorschulklasse im Jahr vor Einschulung (für Sechsjährige)	Kostenbeteiligung Rund 15 % der Kosten eines Platzes in einer Tageseinrichtung (bis zu sechs Jahren)	Anspruch für Kinder bis zu sechs Jahren
Schweden	Beitragsfrei Platz (drei Stunden) für Kinder von vier bis fünf Jahren in den Tageseinrichtungen; Platz in einer Vorschulklasse im Jahr vor der Einschulung (für Sechsjährige)	Kostenbeteiligung Platz (ganztags) für Kinder im Alter von ein bis drei Jahren in Tageseinrichtungen	Anspruch abhängig von der Erwerbstätigkeit der Eltern
Frankreich	Beitragsfrei Platz in einer staatlichen Vorschuleinrichtung (école maternelle)	Kostenbeteiligung Rund 10 % der Kosten eines Platzes in öffentlichen Angeboten außerhalb der école maternelle	Anspruch für Kinder zwischen drei und sechs Jahren (école maternelle) in Ausnahmefällen auch für Kinder ab zwei Jahren
Großbritannien	Child Care Tax Credit (steuerliche Vergünstigungen)	Kostenbeteiligung Variierende Elternbeiträge; der durchschnittliche Anteil des Elternbeitrags liegt bei 45 %	Anspruch ab drei Jahren
USA	Beitragsfrei Schulische Betreuungsangebote (Kindergarten)	Kostenbeteiligung Rund 66 % Kostenbeteiligung bei vorschulischen Angeboten, die nicht vom Schulsystem abgedeckt werden	Anspruch nur für Kinder mit Behinderungen oder aus einkommensschwachen Haushalten
Neuseeland	20-hour Free ECE Policy: 20 Stunden/Woche für Drei- und Vierjährige in lehrergeführten Einrichtungen beitragsfrei	Childcare Subsidy für darüber hinaus gehende Stunden	Keine Angabe

Curriculum/ Dokument der Regierung	Qualifikation des Personals	Ausgestaltung und Themen der Zusammenarbeit mit Eltern
SGB VIII, Orientierungs- pläne/Bildungs- pläne der ein- zelnen Länder	Erzieherinnen und Erzieher (Zugangsvoraus- setzung: Realschulabschluss) Frühpädagoginnen und Frühpädagogen mit (Fach-)Hochschulabschluss Heil- und Sonderpädagoginnen und -päda- gogen	Klassische Formen der Zusammenarbeit mit Eltern Einzel- und gruppenbasierte Methoden Elternberatung Elternbildung Elternmitarbeit
National Curri- culum	Erzieherinnen und Erzieher mit drei-jäh- rigem Universitätsstudium Heimerzieherinnen und Heimerzieher Pädagogisches Personal ohne mehrjährige Ausbildung in Einrichtungen der Familien- tagespflege	Aktive Zusammenarbeit mit Eltern als Grund- pfeiler der finnischen Frühpädagogik Hausbesuche Festlegung im Curriculum (<i>Educational Part- nership Project</i>) Frühe Hilfen Inklusive Pädagogik
National Curri- culum for the preschool	Vorschullehrerinnen und Vorschullehrer mit Universitätsabschluss Erzieherinnen und Erzieher Hilfskräfte	Enge Kooperation zwischen Eltern und päda- gogischem Fachpersonal(Vorschulerziehung) Vereinbarkeit von Familie und Beruf Beschreibung im Curriculum (<i>Preschool and Home</i>)
National curricu- lum for the early years	Fachkräfte für Säuglings- und Kinderpflege (Hochschule) Erzieherinnen und Erzieher mit einer Quali- fikation im Bereich Frühpädagogik Helferinnen und Helfer in der Säuglings- und Kinderpflege	Vorschulerziehung des Kindes steht im Fokus Vereinbarkeit von Familie und Beruf Gleichstellung der Geschlechter Zusammenarbeit mit Eltern in Elterninitiati- ven (weniger in der <i>École maternelle</i>) Eltern bekommen Unterstützung durch Eltern- bildung
Foundation Stage	Variation in der Art der Ausbildung: Akademische Ausbildung Pädagogische Hilfskräfte mit mindestens „Level 3 Diploma“	<i>Children Centres</i> (integrierte Dienstleistungen) <i>Sure Start Programme</i> Die Zusammenarbeit mit Eltern richtet sich insbesondere an sozial benachteiligte Familien Verankerung im Curriculum (<i>Parents as Partners</i>)
Verschiedene Curricula, u.a. High/Scope	Variation in der Art der Ausbildung: Akademische Ausbildung Pädagogische Hilfskräfte mit mindestens „Level 3 Diploma“	Unterstützung sozial benachteiligter Familien durch bundesstaatlich geförderte <i>Head Start Programme</i> bzw. andere Vorschulprogramme Kombination aus <i>center-based</i> und <i>home-based</i> Initiativen
National Curri- culum Te Whāriki	Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer (Mindestqualifi- kation: Diploma in Teaching ECE)	Gemeinwesenbasierte Zusammenarbeit Beschreibung im Curriculum (<i>Family and Com- munity</i>) Verankerung im Strategieplan (<i>parent support</i>) Informelle Elterngespräche Beobachten und Einschätzen von Bildungs- prozessen

4 Darstellung ausgewählter Studien und evaluierter Programme

Die ausgewählten Studien und evaluierten Programme wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- (1) Fokussierung auf Longitudinalstudien und Langzeitprogramme in Großbritannien und den USA zur Gewährleistung der Abbildung valider Ergebnisse (längere Tradition)
- (2) Abbildung von Binnendifferenzierungen in den Programmen Sure Start und Head Start unter dem thematischen Akzent der Zusammenarbeit mit Eltern
- (3) Fokussierung auf home-based und center-based Strategien
- (4) Evaluation nach wissenschaftlichen Kriterien¹⁴ (vgl. auch Kapitel 1.2)

Sure Start	
1	SURE START (GB)
2	SURE START Parents' Committee (GB)
3	SURE START Voices of the 'hard-to-reach' (GB)
4	SURE START Elternprogramme für Eltern und Kinder, die von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bedroht sind (GB)
5	SURE START Birth to School Study: A Longitudinal Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP) (GB)
Early Head Start	
6	EARLY HEAD START Research and Evaluation Project (USA)
7	Involvement in EARLY HEAD START home visiting services: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes (USA)
8	EARLY HEAD START Fatherhood Demonstration Project (USA)
9	EARLY HEAD START Father Studies (USA)
Longitudinalstudien	
10	EPPE-Study (Effective Provision of Preschool Education) (GB)
11	NICHD-Study of Early Child Care and Youth Development (USA)
Fallstudie	
12	CASE-Study Early Childhood Centres and Family Resilience Study (NZ)

¹⁴ Stichprobengröße mindestens n=30, Erfassung der operationalisierten Variablen mit Prä/Post-Design und möglichst Kontrollgruppendesign. Bei qualitativen Studien wurden ebenfalls die Realisierung entsprechender Gütestandards sowie ein Prä/Post-Vergleich vorausgesetzt.

Studie	1. SURE START Barlow u.a. 2007
Laufzeit Land	Studie 2007 (die Studie bezieht sich auf den Zeitraum seit der Implementierung von Sure Start Zentren in Großbritannien; Gesamtlaufzeit) Sure Start Zentren in GB
Konzept/ Zielsetzung	– Detaillierte Untersuchung der Bandbreite und Inhalte von Angeboten für Eltern/Familien in Sure Start Zentren (allgemein) – Untersuchung möglicher Zusammenhänge zwischen angebotener Dienstleistung und elterlichem Erziehungsverhalten
Zielgruppe Setting	Eltern und <i>Sure Start Local Programmes</i> (SSLP)-Fachkräfte Sure Start Zentren
Forschungs- design/ Methodik	<i>Design</i> Kombinationsdesign (quantitativ-qualitativ) (n = 59 <i>Sure Start Local Programmes</i>, darunter sechs Fallanalysen als best practice Beispiele) <i>Vorgehen</i> Quantitative Analysen und Telefonbefragung einer Sub-Stichprobe der 150 Einrichtungen umfassenden Stichprobe der NESS-Studie (NESS 2005), die Auswirkungen von Sure Start Zentren auf die Entwicklung von Kindern und die Erziehungskompetenzen von Eltern untersuchte. ► Die 25 % besten (A) und 25 % schlechtesten (B) Ergebnisse der Studie wurden für die vorliegende Studie ausgewählt. ► Fragestellung: Gibt es Unterschiede in den Angeboten, die den Gruppen A und B zur Verfügung gestellt werden? ► Die Unterstützungsformen der betreffenden Einrichtungen hinsichtlich „Allgemeiner Unterstützung für Familien“ und „Unterstützung hinsichtlich der elterlichen Erziehungskraft“ sollten in einem ersten Schritt detailliert erfasst werden: <i>Methode Phase 1</i> Teilstrukturierte Interviews (Telefonbefragungen); quantitative Analyse der Angebote; qualitative Analyse der Interviews; Zusammenführung der gesammelten Daten mit den Daten der NESS-Studie. <i>Methode Phase 2</i> Auswahl eines Subsamples von sechs Einrichtungen, die innerhalb der Telefonbefragung als am innovativsten und erfolgreichsten eingeschätzt wurden (Kriterien: Innovation, Erfolg, Angebotsbreite, Beachtung geografischer Parameter, spezielle Angebote für ethnische Minderheiten). <i>Vorgehen</i> In allen Einrichtungen wurden Gruppendiskussionen zu je vier Personen mit den Personal- und Elterngruppen durchgeführt und aufgenommen. ► Thematische Analyse der Interviews ► Herausarbeitung von Schlüsselthemen (einzelner Einrichtungen und einrichtungsübergreifend)

Studie	1. SURE START Barlow u.a. 2007
Interventionen	Die Angebote sind weitgehend gruppenorientiert und zielen eher auf Eltern (insbesondere Mütter) als auf Kinder ab; sie verfolgen zwei Strategien: <i>Elternprogramme und Familienprogramme</i>. <i>Elternprogramme</i> (zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern): – Hausbesuche (von Geburt an bis zum zweiten/dritten Lebensjahr des Kindes; unterschiedliche Foki je nach Risikofaktoren, z.B. Gesundheitsverhalten, Elternschaft in der ersten Lebensphase, Bedarf an sozialer Unterstützung) – Pränatale Angebote (zielen auf Verhaltensregulierung und Eltern-Kind-Interaktion ab, z.B. Video-Feedback der Mütter im Umgang mit dem Säugling) – Frühes Lernen (durch Einbeziehen der Eltern, gruppenorientiertes Vorgehen, angelehnt am PEEP-Programm). <i>Familienprogramme</i> (allgemeine Angebote für Familien, Laufzeit vier bis sechs Wochen) richten sich an Eltern von Kindern jeden Alters und sind weniger formal strukturiert durch Verwendung von Broschüren, Videos und Büchern: – Therapeutische Angebote – Erwachsenenbildung. In GB wurde zum Zweck der Zusammenarbeit mit Eltern die <i>National Academy for Parenting Practitioners</i> gegründet, die Umsetzungsprozesse begleitet und Kitas hierbei unterstützt.
Allgemeine Ergebnisse	Das Niveau und die Qualität der Elternangebote in den 59 untersuchten Einrichtungen waren nicht ausreichend, um einen signifikanten Einfluss auf die Qualität der elterlichen Erziehungsfähigkeit auf der Ebene der Gesamtbevölkerung festzustellen. Signifikante Unterschiede gab es in folgenden Gruppen: – Innerhalb der Stichprobe A (25 % der NESS-Studie) erhielt das Personal vor der Durchführung der Programme ein spezielles Training (42 %), während innerhalb der Stichprobe B dies nur bei 30 % der Fall war. – Signifikant mehr Einrichtungen der Stichprobe A gaben schriftliche Informationen an die Eltern heraus (26 %), während es in der Gruppe B nur 19 % waren.

Studie	1. SURE START Barlow u.a. 2007
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	– Um eine große Anzahl an Eltern nachhaltig zu erreichen, bedarf es standardisierter und evidenzbasierter Programme. – Selbst entwickelte oder adaptierte Programme haben nur dann denselben Effekt, wenn sie die Gesamtstruktur beibehalten und theoriegeleitet und nicht ausschließlich bedürfnisorientiert (und damit oftmals unstrukturiert) organisiert sind. – Programme zur Stärkung der Erziehungskompetenz sind effektvoller als allgemeine Angebote für Familien. – Die Fallanalysen der Studie machen deutlich, dass es zwar wichtig war, standardisierte Programme einzusetzen, noch wichtiger aber war die Haltung der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Einrichtungen. Alle fallanalysierten Einrichtungen hatten ein klares, theoriegeleitetes Leitbild, das sich insbesondere der Zusammenarbeit mit Eltern sowie der Förderung der Eltern/Kind-Beziehung verschrieben hatte und die gesamten Teams in den entsprechenden Zugängen schulte. Diese Teams arbeiteten stark zielorientiert und hatten regelmäßigen Austausch mit Psychologinnen und Psychologen oder mit dem psycho-dynamisch ausgebildeten Personal. – Viele Ergebnisse beschreiben einen Paradigmenwechsel in der „Kultur der Zusammenarbeit mit Eltern“. Da diese Veränderungen in der „Kultur“ nur schwer anhand quantitativer Methoden erfasst werden können, empfehlen die Autoren, die Anzahl der Eltern, die standardisierte und von gut ausgebildeten Fachkräften durchgeführte Programme zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz kontinuierlich nutzen, als Indikator für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern zu sehen bzw. als erfolgreiche Unterstützung von Eltern in der Entwicklung ihrer elterlichen Erziehungsfähigkeiten.
Handlungsempfehlungen	– Angebote für Familien sollten immer auf die Erziehungskompetenz gerichtet sein und niedrigschwellig angeboten werden. – Die Programme müssen allen Eltern offenstehen und nicht nur auf jene abzielen, die einen besonders hohen Unterstützungsbedarf aufweisen, um Stigmatisierungsprozesse zu vermeiden und repräsentative Gruppenkonstellationen zu garantieren. – Die Haltung der Fachkräfte spielt eine zentrale Rolle. Sie müssen gut ausgebildet sein und daran glauben, dass ihr Handeln sinnvoll und wirksam ist sowie einen Zugang zur Supervision haben. Sie müssen einen vertrauensvollen und wertschätzenden Umgang mit den Eltern pflegen und auch darauf achten, wie standardisierte Programme an die Eltern herangetragen werden (wirksam ist ein informelles Setting). Fachkräfte müssen imstande sein, Klarheit und Strukturiertheit in den Einheiten zu vermitteln (und dies auf der Ebene individueller Fachkräfte sowie der gesamten Einrichtung und der administrativen Ebene). – Es sollten mehr frühe Angebote zur Kommunikation mit dem Säugling sowie Programme speziell für Väter angeboten werden. – Die Zusammenarbeit mit Eltern ist kontinuierlich weiterzuentwickeln und verstärkt curricular zu verankern. Fachkräfte müssen Bindungstheorien und Wissen über Verhaltensauffälligkeiten sowie Einblicke in psychotherapeutische Verfahren in ihre Praxis einbinden. – Fachkräfte müssen Vorbildfunktion in der Interaktion mit Eltern sowie mit deren Kindern übernehmen (bezüglich Respekt, Empathie und Vertrauen).

Studie	1. SURE START Barlow u.a. 2007
Literatur	Barlow, J./Kirkpatrick, S./Wood, D., Ball, M./Stewart-Brown, S. (2007): Family and Parenting Support in Sure Start Local Programmes. Research Report NESS/2007/FR/023: www.ness.bbk.ac.uk/implementation/documents/1550.pdf (29.10.2009) <i>Weitere Literatur</i> NESS Research Team (2005): Early Findings on the Impact of Sure Start Local Programmes on child development and family functioning. Final Report of the cross-sectional study of 9-and 36-month old children and their families. Sure Start Report 13. London: DfES. www.ness.bbk.ac.uk/documents/activities/impact/1183.pdf (29.10.2009)

Studie	2. SURE START Parents' Committee Morrow/Malin 2004
Laufzeit Land	2004 (ein Jahr) Großbritannien, Universität Sunderland/UK (Forschungsbereiche: Frühpädagogik und Sozialpolitik)
Konzept/ Zielsetzung	Untersuchung: Inwiefern trägt der Elternausschuss (<i>Parents' Committee</i>) eines Sure Start Standortes zur Umsetzung der Sure Start Prinzipien „Partizipation“ und „Beteiligung“ bei? ► Entwicklung eines vorläufigen Modells zur Realisierung eines Empowerment-Ansatzes <i>Allgemeine Fragestellungen</i> – Inwiefern baut der Elternausschuss auf die vorhandenen Stärken von Individuen sowie Gruppen und fördert die Partizipation derselben in Bezug auf Design und Arbeitsprozesse des Sure Start Programms? – Inwieweit lassen sich die Sichtweisen von Personal und Elternschaft in Bezug auf den Ausschuss vergleichen? – Inwieweit zeigen sich Auswirkungen des Elternausschusses auf das professionelle Rollenverständnis der Fachkräfte?
Zielgruppe Setting	Eltern, Frühpädagoginnen/Frühpädagogen, Erzieherinnen/Erzieher Regelmäßige wöchentliche Ausschuss-Sitzungen unter Einbezug von zwei Sure Start Angestellten (Kooperation mit den Mitgliedern des lokalen Sure Start Programms und dem Elternausschuss)
Forschungs- design/ Methodik	<i>Qualitatives Design:</i> – sechs teilstrukturierte Kleingruppeninterviews mit dem Sure Start Personal (in den Ausschuss involviertes Personal wurde in einer separaten Gruppe interviewt); – zwei Gruppensitzungen mit den Eltern unter Beteiligung einer Forscherin oder eines Forschers zur Entwicklung einer Zeitschiene hinsichtlich wichtiger Events sowie zur Reflexion der Auswirkungen dieser Events und des Ausschusses im Allgemeinen auf Elternebene und für Sure Start.
Interventionen	Eltern bekommen im Rahmen des Elternausschusses die Möglichkeit, sich an der inhaltlichen Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit und Elternarbeit zu beteiligen (zusätzliche Teilnahme einer Forscherin, eines Forschers).

Studie	2. SURE START Parents' Committee Morrow/Malin 2004
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	– Durch die konkrete Einbindung der Eltern in die Organisationsentwicklung fühlten sie sich fortschreitend in der Lage, Aufgaben in die Hand zu nehmen, die sie früher den Erzieherinnen und Erziehern überlassen hätten. – Die multiprofessionelle Zusammenarbeit ermöglicht die Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Disziplinen. – „Echte“ Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften ermöglicht und generiert neue Einblicke und Fragestellungen. – Reflexion und Interprofessionalität sind zur Bearbeitung dieser neuen und nicht selten mehrschichtigen sowie ambivalenten Fragestellungen unabdingbar. – Die erhöhte Beteiligung der Eltern erfordert von den Fachkräften eine Neubewertung ihrer Rolle, ihres professionellen Beitrags und der Platzierung ihrer Expertise in der Interaktion mit den Eltern (Professionalität versus Empowerment). – Die Erlangung von Beteiligungsmöglichkeiten aufseiten der Eltern erfordert sowohl <i>personal power</i> als auch <i>relationship power</i> (Personengebundene Fähigkeiten und Beziehungsfähigkeiten). ▶ Durch eine strukturierte und ressourcenorientierte Einbindung von Eltern können Räume für den kontinuierlichen Prozess der „Identitätskonstruktion“ geschaffen werden, die als Voraussetzung für die Erlangung von <i>personal power</i> und <i>relationship power</i> (und folglich als „echte“ Beteiligung in Gemeinschaften) betrachtet werden können. <i>Fazit</i> Die Einbindung der Eltern in Organisationsabläufe anhand des Elternausschusses begünstigte bei den Eltern den Ausbau ihrer Stärken und praktischen Fähigkeiten sowie den Aufbau starker sozialer Netzwerke und neuer (informeller) Beziehungen zu den Fachkräften. Die dadurch generierten „neuen“ Identitäten der Eltern und Fachkräfte bergen Unsicherheiten und gleichsam Konfliktpotenzial. Dies hat Auswirkungen auf die Ausbildung von Fachkräften ebenso wie auf die strukturelle Gestaltung von Einrichtungen.
Handlungsempfehlungen	– Unterschiedliche Ausprägungsgrade und Formen im Engagement der Eltern müssen wertgeschätzt und respektiert werden. – Gestaltungsspielräume für elterliche Beteiligung sind zu gewährleisten, damit die entsprechenden Mechanismen für partizipative Entscheidungsprozesse greifen sowie vonseiten der Eltern angenommen und aktiv genutzt werden können. – Die Grenzen zwischen Fachkräften und Eltern sollten mehr Durchlässigkeit zulassen, um informelle Kontakte und Zugänge zu ermöglichen. – Den Fachkräften müssen Fähigkeiten für die Neubewertung ihrer professionellen Identität vermittelt werden, die mit einer „echten“ Beteiligung der Eltern einhergeht. Hier besteht Forschungsbedarf, inwiefern diese Dilemma-Situation adäquat ausbalanciert werden kann zwischen Fachkraft-Sein (fachspezifisches Wissen besitzen und dieses vermitteln) und Empowerment (die Eltern in <i>ihrem</i> Weg unterstützen).
Literatur	Morrow, G./Malin, N. (2004): Parents and professionals working together: turning the rhetoric into reality. In: Early Years: Journal of International Research and Development, 24. Jg., H. 2, S. 163–177

Studie	3. SURE START Voices of the ‚hard-to-reach‘ Coe u.a. 2008
Laufzeit Land	Ohne Angabe Großbritannien (Midlands)
Konzept/ Zielsetzung	Die Studie zielt darauf ab, Faktoren qualitativ zu analysieren und zu beschreiben, welche die Partizipation von „schlecht erreichbaren Eltern“ fördern bzw. diese verhindern. Hierbei sollen „Zugangsbarrieren“ aus Sicht der „schwer Erreichbaren“ beschrieben werden.
Zielgruppe Setting	Eltern von Kindern im Alter bis zu vier Jahren, die Sure Start Angebote nicht nutzen. Die Zielgruppe setzt sich aus verschiedenen ethnischen Hintergründen und dem Einzugsgebiet von vier Sure Start Zentren in einer multikulturellen Stadt in den Midlands zusammen.
Forschungs- design/ Methodik	<i>Qualitatives Design:</i> „Kartieren“ („mapping“) (n = 70 Eltern, Nicht-Nutzerinnen und Nicht-Nutzer von Sure Start) – GIS (geographical information systems) zur Erstellung einer Landkarte der Sure Start Bezirke unter Berücksichtigung der Zielgruppe „unter 4-Jährige“ sowie der Zielgruppen „Nutzerinnen und Nutzer“ sowie „Nicht-Nutzerinnen und Nicht-Nutzer“ von Sure Start Programmen, die als Grundlage für Diskussionen mit ortskundigen Expertinnen und Experten diskutiert und interpretiert wurden. – Beteiligende Forschungsmethoden und Peer-Interviews zur Sicherstellung einer nachhaltigen Beteiligung der Teilnehmenden an der Forschung (zur Annäherung an die Zielgruppe); Schneeballsystem: die Nutzerinnen und Nutzer werden in die Führung und Auswertung von Interviews geschult und befragen Nicht-Nutzerinnen und Nicht-Nutzer aus ihrem Umfeld. – Die Auswertung erfolgt gemeinschaftlich mit Forscherinnen und Forschern. ► Zugangsstrategien werden aus diesen Interviews extrahiert.
Allgemeine Ergebnisse	„Schwer Erreichbare“ sind eine heterogene Gruppe: „the composition of hard-to-reach groups may vary from programme to programme and what may be defined as hard-to-reach in one area may not be in another“ (Coe u.a. 2008, S. 448).

Studie	3. SURE START Voices of the ‚hard-to-reach‘ Coe u.a. 2008
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	Die Gruppe der „schwer Erreichbaren“ ist heterogen, ebenso unterschiedlich sind auch die Gründe für Nutzung oder Nicht-Nutzung von Einrichtungen und deren Angebote. Es gibt zwar allgemein konstatierbare Faktoren; welche Kombination an Faktoren aber letztlich zur Entscheidung der Inanspruchnahme oder Ablehnung von Einrichtungen führt, ist individuell unterschiedlich. – <i>Hinderliche Faktoren</i> zur Nutzung von Angeboten durch sogenannte „schwer erreichbare Zielgruppen“: • <i>Schlechte Zugangsmöglichkeiten</i>, beispielsweise: Erreichbarkeit der Einrichtung nur mit öffentlichen Verkehrsmitteln, ungünstige Öffnungszeiten. • <i>Soziale Isolation</i> der Betroffenen, beispielsweise: Angst vor (kultureller) Fremdheit in der Einrichtung, sprachliche Schwierigkeiten. • <i>Informationsdefizite</i>: Angebotsstruktur und Zielgruppen werden nicht deutlich genug transparent gemacht. – <i>Förderliche Faktoren</i> zur Nutzung von Angeboten durch sogenannte „schwer erreichbare Zielgruppen“: • <i>Attraktivität der Angebote</i>: Dieser Faktor gilt allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die Angebote den möglichen Nutzerinnen und Nutzern bekannt sind; siehe Informationsdefizite. • <i>Guter Ruf</i> der Einrichtung.
Handlungsempfehlungen	Es ist sinnvoll, den Zugang zu „schwer erreichbaren Eltern“ mithilfe von Eltern zu suchen, die die Sure Start Angebote nutzen. Diese haben sowohl Zugang zur Institution als auch zu den „Nicht-Nutzerinnen und Nicht-Nutzern“ und können „die Brücke zur ersten Kontaktaufnahme schlagen“. Diese Eltern müssen für diese Aufgabe geschult werden.
Literatur	Coe, C./Gibson, A./Spencer, N./Stuttaford, M. (2008): Sure Start: voices of the ‚hard-to-reach‘. In: Child: Care, Health and Development, 34. Jg., H. 4, S. 447–453

Studie	4. SURE START Elternprogramme für Eltern und Kinder, die von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bedroht sind Hutchings u.a. 2007
Laufzeit Land	2003–2005 Großbritannien (elf Sure Start Regionen in Mittel- und Nord-Wales)
Konzept/ Zielsetzung	Präventive Intervention mittels des Programms <i>The Webster-Stratton Incredible Years basic parenting programme</i> (Dauer: Zwölf Wochen; Gruppensetting) mit Eltern von Kita-Kindern, die Tendenzen zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten aufweisen. Es soll unter ökonomischen Gesichtspunkten die Wirksamkeit von Elternprogrammen evaluiert werden.
Zielgruppe Setting	Eltern aus sozial benachteiligten Bezirken mit Kindern zwischen drei Jahren und vier Jahren plus elf Monaten, die nach dem <i>Eyberg child behavior</i>-Inventar Tendenzen zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten zeigten.
Forschungs- design/ Methodik	Kombinationsdesign (qualitativ-quantitativ) Gemeinwesenbasierte Prä/Post-Studie im Kontrollgruppendesign (Randomisierte Kontrollgruppen-Interventionsstudie) n = 153 Eltern (Mütter und Väter) Kontrollgruppen-Design im Verhältnis 2:1 (104 Personen in der Durchführungsgruppe: 49 Personen in der Kontrollgruppe) Follow-Up nach sechs Monaten bei 87% der Stichprobe möglich. <i>Instrumente</i> – Standardisierte und validierte Instrumente zur Erfassung von kindlichem Problemverhalten in Zusammenhang mit elterlichem Erziehungsverhalten (parenting skills) – Fragebögen für Eltern zur Einschätzung der kindlichen Verhaltensprobleme und eigener Erziehungskompetenzen sowie direkte 30-minütige Beobachtungsverfahren im häuslichen Setting.

Studie	4. SURE START Elternprogramme für Eltern und Kinder, die von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bedroht sind Hutchings u.a. 2007
Interventionen	<i>Interventionszeitraum</i> Zwölf Wochen; wöchentliche Gruppensitzungen à 2 bis 2,5 Stunden <i>Methodik</i> Strukturierte Themeneinheiten mit kooperativem Zugang <i>Konkrete Interventionsmaßnahmen</i> Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen des <i>WebsterStratton Incredible Years basic parenting programmes</i>: – <i>Rollenspiele, Unterstützung der Eltern hinsichtlich der Prinzipien Sozialen Lernens</i>: Lernen am Modell; Erfahrungsaustausch unter Anerkennung der elterlichen Gefühle; Einübung neuer Fähigkeiten; Videoanalysen. – <i>Etablierung von Niedrigschwelligkeit</i>: Fahrdienste, Mittagessen, Kinderbetreuung. – <i>Gestaltung von Verbindlichkeit und Qualität</i>: umfangreiche, kostenfreie Materialien für Eltern, strukturierte Qualitätssicherung unter Einbindung der Eltern. <i>Leitung</i> Zwei ausgebildete Gruppenleiterinnen oder Gruppenleiter mit Erfahrung (Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter; Familienhelferinnen und Familienhelfer – family support workers; Barnado's project workers; health visitors oder Psychologinnen und Psychologen).
Allgemeine Ergebnisse	Das Follow-Up nach sechs Monaten zeigte signifikante Verbesserungen hinsichtlich elterlichen Erziehungs- und Problemverhaltens: „The intention to treat analysis for the primary outcome measure, the Eyberg child behavior inventory, showed a mean difference between groups of 4.4 points (95% confidence interval 2.0 to 6.9, $P < 0.001$) on the problem scale with an effect size of 0.63, and a mean difference of 25.1 (14.9 to 35.2, $P < 0.001$) on the intensity scale with an effect size of 0.89” (Hutchings u.a. 2007, S. 1). Kindliches Verhalten wird durch elterliches (Erziehungs-)Verhalten beeinflusst (Stichwort: Schlüssel-Erziehungskompetenzen).

Studie	4. SURE START Elternprogramme für Eltern und Kinder, die von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bedroht sind Hutchings u.a. 2007
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	Parameter für gelingende Zusammenarbeit mit Eltern aus sozial benachteiligten Bezirken mit verhaltensauffälligen Kindern: – Verlässlichkeit und Kontinuität (insbesondere auf personeller Ebene) sowie ein strukturiertes Handlungskonzept nach einem evidenzbasierten Programm zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen. – Fehlende elterliche Schlüssel-Erziehungskompetenzen können die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern begünstigen. ▶ kognitiv-verhaltensorientierte Programme zur Stärkung der elterlichen Erziehungsfähigkeiten zeigen insbesondere bei Eltern junger Kinder, deren Verhaltensauffälligkeiten noch nicht stabil sind, gute Effekte. – Das Webster-Stratton Incredible Years basic parenting programme (Webster-Stratton/Hancock 1998) ist eines der wenigen Modellprogramme, die auch benachteiligte und hochbelastete Familien erreichen.
Handlungsempfehlungen	– Der Einsatz von evidenzbasierten Programmen auf Elternebene erweist sich insbesondere dann als effektiv, wenn er unter den Aspekten Verlässlichkeit und Kontinuität von qualifiziertem Personal (in diesem Falle Sure Start Personal) durchgeführt wird. – Regierungsstrategien für die präventive Unterstützung von Familien in identifizierten Bezirken mit verschärften Problemlagen, wie das preventive parenting programme im Rahmen des Sure Start Programms in Großbritannien, sind dringend anzuraten. Die Vergabe von Geldern muss allerdings an Effektivitätskriterien gebunden sein; andererseits sind keine signifikanten Effekte in Bezug auf Prävention oder Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten zu erwarten, wie es Studien aus Großbritannien zeigen (Belsky u.a. 2006; Meadows 2006). Der Fokus muss verstärkt auf vorschulischen Präventionsstrategien unter Einbindung der Eltern liegen. – Programme für Eltern – insbesondere wenn schwer erreichbare Eltern adressiert werden sollen – müssen evidenzbasiert sein und unter kontinuierlichen Qualitätssicherungsaspekten durchgeführt werden. <i>Fazit</i> Evidenzbasierte Programme, konsequente Niedrigschwelligkeit, kostenlose Materialien, kontinuierliche Qualitätssicherung, Präventionsstrategie seitens der Regierung, insbesondere für Bezirke mit mehrdimensionalen Problemlagen, Verteilung der Gelder gekoppelt an Qualitätsstandards, möglichst früh einsetzende Präventionsangebote unter Einbezug der Eltern.

Studie	4. SURE START Elternprogramme für Eltern und Kinder, die von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bedroht sind Hutchings u.a. 2007
Literatur	Hutchings, J./Bywater, T./Daley, D./Gardner, F./Whitaker, C./Jones, K./Eames, C./Edwards, R.T. (2007): Parenting intervention in Sure Start services for children at risk of developing conduct disorder: pragmatic randomised controlled trial. www.bmj.com/cgi/reprint_abr/334/7595/682 (29.10.2009) <i>Weiterführende Literatur</i> Belsky, J./Melhuish, E./Barnes, J./Leyland, A.H./Romaniuk, H. (2006): Effects of Sure Start local programmes on children and families: early findings from a quasi-experimental, cross sectional study. <i>BMJ</i> 332:1476–8 Meadows, P. (2006): Cost effectiveness of implementing SSLPs: an interim report, research report. London: Department for Education and Skills. (NESS/2006/FR/015). www.ness.bbk.ac.uk/cost-effectiveness/documents/1240.pdf (29.10.2009) Webster-Stratton, C./Hancock, L. (1998): Parent training for young children with conduct problems. Content, methods and therapeutic process. In: Briesmeister, J. M./Schaefer, C.E. (Hrsg.): <i>Handbook of parent training</i>. New York: Wiley, S. 98–152

Studie	5. SURE START Birth to School Study: A Longitudinal Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP) Sylva u.a. 2005
Laufzeit Land	1998–2005 Großbritannien
Konzept/ Zielsetzung	Interventionsprogramm, das insbesondere sozial und ökonomisch benachteiligten Kindern positive Lernmöglichkeiten bieten will, um deren Übergang in die Schule zu erleichtern. Das Programm zielt vor allem auf das Lese- und Schreibverständnis, aber auch auf das Rechnen sowie auf die Förderung des Selbstbewusstseins ab. Im Fokus stehen die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern: Eltern werden hierbei nicht ermutigt, ihr Kind „zu unterrichten“, sondern mit ihm „zu kommunizieren“. PEEP ist in zwei Phasen unterteilt: <i>Early PEEP</i> (für Babies sowie für ein- bis zweijährige Kinder) und <i>Foundation PEEP</i> (für drei- bis vierjährige Kinder).
Zielgruppe Setting	Eltern und ihre Kinder
Forschungs- design/ Methodik	<i>Design</i> Langzeitevaluation, <i>quasi-experimental design</i> (Zuordnung nach demografischen Gesichtspunkten): Die <i>Effekte</i> sollen untersucht werden in Bezug auf die Umgebung Oxfords allgemein, in der das Programm umgesetzt wird (n = 604 Kinder, Kontrollgruppendesign); ... auf Familien, die an den wöchentlichen Elternkursen teilnehmen: – Wirkungen bei Eltern: Eltern-Kind-Beziehung; die Qualität des Umfeldes, in dem das Kind betreut wird; die geistige Gesundheit der Mütter; – Wirkungen bei Kindern: Kognitive und sozio-emotionale Entwicklung (n = 174 Teilnehmende der Elternkurse, Kontrollgruppendesign). <i>Methode</i> – Eltern (fünf Erhebungszeitpunkte zwischen der Geburt des Kindes bis zum vierten Geburtstag): Initialinterview/Fragebögen/Beobachtung. – Kind (vier Erhebungszeitpunkte ab dem zweiten Lebensjahr bis zum Schuleintritt): Umfassende Testungen von kognitiven und sozio-emotionalen Kompetenzen des Kindes.

Studie	5. SURE START Birth to School Study: A Longitudinal Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP) Sylva u.a. 2005
Interventionen	– Alle Familien bekommen während der Projektlaufzeit PEEP-Material sowie die Teilnahme an einem wöchentlichen Elternkurs oder Hausbesuche angeboten. – Die PEEP-Gruppen fokussieren ihr Programm hauptsächlich auf Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern durch Lieder, Zeit zum Erzählen und Vorlesen (anhand spezieller Materialien, die auf die oben genannten Phasen abgestimmt sind) sowie durch wiederkehrende Rituale. – PEEP ist außerdem in viele Vor- und Grundschulen eingebettet, an denen einzelne Lehrerinnen und Lehrer wöchentlich PEEP-Aktivitäten anbieten. – Eltern werden zusätzlich auch in deren persönlichem Lernen via <i>National Open College Network</i> (NOCN) gefördert, wodurch Qualifizierungsmöglichkeiten und bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt entstehen sollen.
Allgemeine Ergebnisse	– Das Programm hat einen Zuwachs an Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder bewirkt. Außerdem hatte es einen positiven Einfluss auf den Selbstwert der Kinder, deren Eltern regelmäßig die PEEP-Kurse besuchten, sowie auf die Gruppe, in deren Region das Programm implementiert wurde. – Besonders signifikant sind die Entwicklungsfortschritte der Kinder zwischen drei und fünf Jahren, deren Eltern an den wöchentlichen Elternkursen teilnahmen, insbesondere in Bezug auf Wortschatz, Spracherfassungsvermögen und Verständnis (Bücher-, Bilder- und Zahlenverständnis).
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	– Die <i>Birth to School Study</i> (BTSS) zeigt, dass sich die Interaktion von Eltern und Kindern, die sich an PEEP beteiligt haben, im ersten Lebensjahr signifikant erweitert und verbessert hat, was sich auch an den Entwicklungstests der Kinder erkennen lässt. Auch das häusliche Umfeld der Kinder verbesserte sich signifikant in den ersten beiden Lebensjahren. – Das Programm hatte Einfluss auf den sozioökonomischen Status, Eltern nehmen deutlich häufiger an Fachkursen teil, berichten von dem Bewusstsein und der Bereitschaft, ihre Kinder in Bezug auf Sprachverständnis zu fördern, sehen PEEP als Unterstützung und fühlen sich dadurch motiviert, ihre Erziehungstechniken weiterzuentwickeln sowie ihre beruflichen Qualifikationen zu steigern.
Handlungsempfehlungen	Der erfolgreiche Übergang von Zuhause in die Schule wird durch eine frühe Stärkung der Eltern-Kind-Interaktion deutlich erleichtert, da diese fundamental für das kindliche Lernen ist. Indem frühzeitig Interesse durch aktives Einbinden der Kinder von Geburt an geweckt wird, werden diese beim Schuleintritt den Anforderungen des formalen Lernens in der Schule viel besser begegnen können.
Literatur	Sylva, K./Evangelou, M./Brooks, G./Smith, S./Jennings, D. (2005): Birth to School Study: A Longitudinal Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP). Research Report SSU/2005/FR/017. www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU2005FR017.pdf (29.10.2009)

Studie	6. EARLY HEAD START. Research and Evaluation Project Love u.a. 2002
Laufzeit Land	1996–2002 (das Programm läuft noch) USA
Konzept/ Zielsetzung	Early Head Start ist ein Zwei-Generationen-Programm, das die Entwicklung und Gesundheit von Kindern fördert, Familienverbände und lokales Gemeinwesen stärkt sowie professionelle Helferinnen und Helfer unterstützt, neue Leistungen in einkommensschwachen Familien (mit schwangeren Frauen, Säuglingen oder Kleinkindern) anzubieten. Dieses Programm wird in insgesamt 664 Gemeinden umgesetzt und erreicht circa 55.000 Kinder. Die Teilnahme am Programm ist für Familien fakultativ. <i>Ziele der Evaluation</i> – Erhebung der Bereiche, in denen Effekte der Interventionen von Early Head Start auf Säuglinge und Kleinkinder und deren einkommensschwache Eltern erzielt werden; – Einsicht darüber, welche Art von Programmen und Leistungen sinnvoll und effektiv sind für Kinder und Familien, die aus unterschiedlichen Lebensverhältnissen und Lebensweisen stammen und dementsprechend unterschiedliche Denkweisen besitzen.
Zielgruppe Setting	Schwangere Frauen und Familien mit Kleinkindern (bis drei Jahre) und Säuglingen aus unteren Einkommensschichten Nationales Interventionsprogramm, initiiert durch die <i>Administration for Children, Youth and Families</i> (ACYF); es umfasst auch die Implementation eines nationalen Schulungs- und Unterstützungssystems sowie regelmäßiges Monitoring der Programme.

Studie	6. EARLY HEAD START. Research and Evaluation Project Love u.a. 2002
Forschungs- design/ Methodik	Experimentelle Studie, Kontrollgruppendesign („rigorous, large-scale, random-assignment evaluation“) 17 EHS-Programme (gezielt ausgewählt, um die Unterschiedlichkeiten der Grundgesamtheit bezüglich Stadt-Land sowie verschiedener Zielgruppen und Programmsätze zu repräsentieren) Insgesamt sind 3.001 Familien involviert (zufällige Einteilung in KG und DG; DG: n = 1513; KG: n = 1488). <i>Methoden</i> – <i>Parent Services Follow-Up Interview</i> (Durchführung: 6,15 und 26 Monate nach Studienbeginn; beinhaltet Abfrage der Nutzung von Unterstützungsleistungen, Fortschritt bezüglich ökonomischer Unabhängigkeit, Gesundheit der Familie, Gesundheit der Kinder). – <i>Exit Interview</i> (durchgeführt mit DG-Familien, wenn Kinder das maximale Alter für Early Head Start mit 36 Monaten erreicht haben; das Interview beinhaltet Fragen zur Nutzung der EHS-Services). – <i>Parent Interview</i> (sobald Kinder 14, 24 und 36 Monate alt sind; Erhebung von Informationen zur Entwicklung des Kindes und <i>family functioning</i>). – <i>Child and Family Assessments</i> (sobald Kinder 14, 24 und 36 Monate alt sind; es umfasst <i>direct child assessments</i> anhand spezieller Tests, Videoaufnahmen von Eltern-Kind-Interaktionen; Vergleich mit Ergebnissen der <i>Parent Interviews</i>). – <i>Father Interviews</i> (sobald Kinder 24 und 36 Monate alt sind; Interviews mit Müttern bezüglich des Kindsvaters; Interviews mit Vätern zu Vaterschaftsthemen; es wird nur in zwölf Programmen durchgeführt; zusätzliche Beobachtungsdaten zu Vätern werden in sieben Programmen erhoben). – <i>Baseline Data</i> (Erhebung über Formulare, die bei Bewerbung/Einschreibung für die Programme von Familien ausgefüllt wurden; Zweck: Unterteilung in Subgruppen anhand von Familiencharakteristika). – <i>Baseline Data on Mother's Risk of Depression</i> (Erhebung des Depressionsrisikos bei Müttern über CES-D-Skala in acht Programmstandorten bei Projektstart; Subgruppenanalyse: Zusammenhang zwischen Programmeffekten und Depressionsrisiko der Mütter). – <i>Data from the Implementation Study</i> (Daten bezüglich der Charakteristika der jeweiligen Umsetzungen und Standorte der Programme; Subgruppenanalyse).

Studie	6. EARLY HEAD START. Research and Evaluation Project Love u.a. 2002
Interventionen	<i>Verschiedene Angebotsstrukturen</i> – <i>center-based</i>: den Familien werden Angebote und Leistungen gemacht bezüglich Kinderbetreuung, Erziehung und Erwachsenenbildung, dabei mindestens zwei Hausbesuche pro Jahr in der Familie. – <i>home-based</i>: den Familien werden Angebote in Form von wöchentlichen Hausbesuchen gemacht und mindestens zwei Gruppensozialisierungen pro Monat für jede Familie angeboten. – <i>mixed approach</i>: Dabei werden home based und center based Angebote miteinander kombiniert. <i>Verschiedene Wege zur Verbesserung der Entwicklung von Kindern</i> – <i>The direct child pathway</i>: die Programme arbeiten hauptsächlich über <i>child development centers</i>; Pflegerinnen und Pfleger (<i>caregivers</i>) interagieren direkt mit den Kindern und führen Aktivitäten durch, die die Entwicklung der Kinder u.a. im kognitiven und sozio-emotionalen Bereich verbessern sollen; Unterstützung für Familien über Soziale Dienste; Elternbildung, allerdings hauptsächlich kindbezogen (entspricht dem <i>center-based approach</i>). – <i>The indirect child pathway through parenting and parent-child relationships</i>: Arbeit mit Kindern und Eltern mittels <i>home visiting</i>, mit dem Ziel, durch Interaktion mit den Eltern deren Erziehungsfähigkeit sowie die Eltern-Kind-Beziehung zu stärken. ► In der praktischen Umsetzung wurden oft beide Herangehensweisen kombiniert.
Allgemeine Ergebnisse	– Positive Auswirkungen auf <i>low-income</i> Familien (drei Ebenen: Kinder, Eltern, häusliches Umfeld). – Alle Programmansätze hatten positive Auswirkungen auf Eltern und Kinder. Die <i>mixed-approach</i>-Programme wiesen die deutlichsten Wirkungsmuster auf, da diese flexibler und dadurch passender für die individuellen Familien waren und diese dadurch durchschnittlich über einen längeren Zeitraum eingebunden waren. – Die Programme waren unterschiedlich effektiv für die verschiedenen Sub-Zielgruppen, ergaben aber bei fast allen Gruppen positive Resultate. – Die EHS-Programme verbesserten die Ergebnisse auf der Ebene der Kinder und der Erziehungsfähigkeit der Eltern, insbesondere bei manchen Subgruppen schwer erreichbarer Familien. – Die Programme hatten positive Auswirkungen auf verschiedene Bereiche von <i>fathering</i> sowie auf die Vater-Kind-Interaktionen. – Je früher die Intervention stattfindet, desto besser (große Effektstärken bei Familien, die schon vor der Geburt des Kindes am Programm teilnahmen).

Studie	6. EARLY HEAD START. Research and Evaluation Project Love u.a. 2002
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	– Eltern, die an Early Head Start Programmen teilgenommen haben, wurden aufgrund von Beobachtungen als stärker emotional unterstützend eingeschätzt und boten ihren Kindern mehr Unterstützung bezüglich Sprache und Lernerfahrungen als die Eltern in der Kontrollgruppe. – Bei Early Head Start Eltern war die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie erzählten, ihr Kind in der vergangenen Woche geschlagen zu haben. Außerdem berichteten sie von einem umfangreicheren Wissen über „milde“ Sanktionsstrategien. – Väter, deren Kinder an Early Head Start teilnahmen, waren signifikant häufiger an Programm-Aktivitäten beteiligt, die auf die Entwicklung der Kinder abzielten (z.B. <i>home visits</i>, Elternkurse, Vätertreffen) als Väter oder Vaterfiguren in der Kontrollgruppe. – <i>Mixed-approach</i>-Programme hatten signifikante positive Auswirkungen auf eine größere Bandbreite an Erziehungsverhalten und an der Teilnahme an Aktivitäten, die auf Selbstversorgung abzielten.
Handlungsempfehlungen	– „If they offer center-based services, programs should seek ways to place greater emphasis on parenting, parent-child relationships, and family support“ (Love u.a. 2002, S. 419). – Die Programme sollten Eltern und Kinder so früh wie möglich einbeziehen, vorzugsweise schon bevor die Kinder zur Welt kommen.
Literatur	Love, J.M./Kisker, E.E./Ross, C.M./Schochet, P.Z./Brooks-Gunn, J./Paulsell, D./Boller, K./Constantine, J./Vogel, C./Fuligni, A.S./Brady-Smith, C. (2002): Making a Difference in the Lives of Infants and Toddlers and Their Families: The Impacts of Early Head Start. Volume I: Final Technical Report. Washington, DC: DHHS

Studie	7. Involvement in EARLY HEAD START home visiting services: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes Raikes u.a. 2006
Laufzeit Land	2003–2006 (das Programm läuft noch) USA
Konzept/ Zielsetzung	Evaluation der <i>home visiting services</i> im Rahmen des Early Head Start Programms. Die Untersuchung zielt auf den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Formen der Einbindung der Eltern und Effekten des Programms („make recommendations about the kinds of involvement indicators that might be of greatest use to programs or researchers“; Raikes u.a. 2006, S. 5 f.). ► Drei Zielbereiche: – Bestimmung bedeutender Komponenten der <i>home visits</i>, – Darstellung der Unterschiede innerhalb der Beteiligung an <i>home visits</i> anhand demografischer Merkmale von Familien, – Verknüpfung der Angebotsbreite des Programms mit den Ergebnissen.
Zielgruppe Setting	Schwangere Frauen und Familien mit Kleinkindern (bis zu drei Jahren) und Säuglingen aus unteren Einkommensschichten, die im Rahmen von Early Head Start an <i>home visits</i> teilgenommen haben. Das Nationale Interventionsprogramm, initiiert durch die <i>Administration for Children, Youth and Families</i> (ACYF), umfasst auch die Implementation eines nationalen Schulungs- und Unterstützungssystems (im Fall dieser Studie: <i>home visits</i>) sowie das regelmäßige Monitoring der Programme.

Studie	7. Involvement in EARLY HEAD START home visiting services: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes Raikes u.a. 2006
Forschungs- design/ Methodik	<i>Design</i> Within-program design, Datenbasis: <i>Early Head Start Research and Evaluation Study</i> (Love u.a. 2002) <i>Sample</i> – Daten aus elf der 17 beteiligten Programme (Early Head Start Services, die in allen ländlichen und städtischen Teilen der USA installiert wurden mit Ausnahme des Südens); – Sample für deskriptive Analyse: Eltern, bei denen zwei oder mehr Typen von <i>home service data</i> vorlagen (n = 372–579, je nach Maßnahme); – Sample zur Erhebung der Ergebnisse bezogen auf Kinder und Familien (<i>child and family outcomes</i>): Kinder und Eltern, bei denen komplette Datensätze vorlagen (n=179-231). Kontrollgruppe: Die Daten lagen vor, wurden aber nicht einbezogen, da der Fokus auf der Darstellung der Bandbreite <i>innerhalb</i> der tatsächlich evaluierten Gruppe lag. <i>Methode</i> – <i>Family characteristics and outcome measures</i>: demografische Daten; kindbezogene Outcome-Daten (u.a. kognitive Entwicklung, Sprachentwicklung); elternbezogene Daten (u.a. <i>measures of parent supportiveness</i>: häusliches Umfeld; elterlicher Stress; Gesundheitsverhalten von Müttern). – <i>Erhebung der Quantität von home visits</i>: Anzahl der Besuche; Dauer der Teilnahme am Programm; Intensität; durchschnittliche Dauer der Besuche. – <i>Erhebung der Qualität von home visits (Parent involvement measures)</i>: Rating des allgemeinen Engagements; Engagement in Bezug auf home visits; Inhalte der <i>home visits</i> (Relation kind- und familienbezogener Interventionen während einzelner <i>home visits</i>). ▶ Beschreibung der Beteiligung durch Eltern; Beschreibung der Beteiligung durch das EHS-Personal; umfassende allgemeine Bewertung der Elternbeteiligung (vom EHS-Personal). Die Charakteristika und Hintergründe der Familien wurden bei Programmstart erhoben; kind- und elternbezogene Variablen wurden erfasst, als die Kinder 14 und 36 Monate alt waren; <i>parent involvement measures</i> wurden 7, 16 und 28 Monate nach Einschreibung im Programm erhoben.
Interventionen	<i>Home visits</i> im Rahmen des Early Head Start Programms: Interventionen zur Entwicklungsförderung bei Kindern, aber auch Unterstützung der Eltern durch Förderung der Selbstständigkeit und gesundem <i>family functioning</i>. Das Angebot findet wöchentlich statt. Die Erziehungsfähigkeit wird mittels systematischer Reflexion der Interaktion zwischen Eltern und Kind gestärkt.

Studie	7. Involvement in EARLY HEAD START home visiting services: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes Raikes u.a. 2006
Allgemeine Ergebnisse	– Partizipation, Qualität des Engagements und Inhalte (der <i>home visits</i>) sind klar unterscheidbare Bestandteile von <i>home visits</i>, die in zukünftigen Studien berücksichtigt werden sollten. – Spezifische Eigenschaften der Familien haben starken Einfluss auf „Elternbeteiligung“ und „Programmerfolge“ (variiert je nach Angebotstyp). – Die kognitive Entwicklung und Sprachentwicklung der Kinder, die sprach- und lernbezogene Unterstützung der Kinder durch Eltern sowie die gesamte häusliche Umgebung stehen in starkem Zusammenhang mit dem Ausmaß kindbezogener Aktivitäten während der <i>home visits</i>. – Unterschiedliche Zielgruppen nehmen die Angebote unterschiedlich wahr: so nahmen beispielweise <i>mobile families</i> durchschnittlich kürzer am Programm teil; <i>weiße Familien</i> erhielten mehr <i>home visits</i> und die Besuche wurden intensiver durchgeführt, die Eltern waren jedoch nicht engagierter als andere; <i>Hispanics</i> wurden als stärker engagiert bewertet als Zugehörige anderer ethnischer Gruppen und <i>afro-amerikanische Familien</i> erhielten weniger kindbezogene Aktivitäten; besonders „gefährdete“ Mütter erhielten insgesamt weniger Besuche. – Die Resultate hängen stärker von der Qualität und den Inhalten der <i>home visits</i> ab als von der Quantität.
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	– Die Beteiligung der Eltern an den Programmangeboten hängt teilweise von den <i>Charakteristika</i> der Eltern selbst ab, z.B.: Familienstand der Mutter; Beruf/Bildung; <i>cash assistance</i>; Teenagerelternschaft in Bezug auf die Beteiligung an <i>home visits</i>; Ethnis; Sprachfähigkeiten der Mütter; mögliche Behinderung des jeweiligen Kindes; Sesshaftigkeit der Familie. – Die Charakteristika der Familien stehen in einem komplexen, aber durchaus berechenbaren Zusammenhang mit kind- und familienbezogenen Outcomes. – Die seelische Gesundheit steht in Relation mit genereller und spezifischer Beteiligung, was darauf hindeutet, dass <i>home visits</i> sich auf vorhandene psychische Probleme der Eltern günstig auswirken können.
Handlungsempfehlungen	<i>Anregungen für Programme (bezogen auf Eltern)</i> – Besonders <i>families at risk</i> sollten in die Programme mit einbezogen werden. – Familien mit besonders hohem Risiko (z.B. aufgrund psychischer Erkrankungen) benötigen sowohl kind- als auch elternbezogene Unterstützungsstrukturen.
Literatur	Raikes, H./Green, B.L./Atwater, J./Kister, E./Constantine, J./Chazan-Cohen, R. (2006): Involvement in Early Head Start home visiting services: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes. In: Early Childhood Research Quarterly, H. 21, S. 2–24

Studie	8. EARLY HEAD START Fatherhood Demonstration Project Burwick/Bellotti 2005
Laufzeit Land	2001–2004 USA
Konzept/ Zielsetzung	Die Untersuchung ist Teil einer nationalen Studie und zielt auf die Beteiligung von Vätern an Early Head Start Programmen ab. Sie soll dazu dienen, Politik und professionelle Fachkräfte über Strategien zu informieren sowie das Projekt „vaterfreundlich“ zu gestalten. Hintergrund sind zum einen die Möglichkeiten und Wege der Partizipation (sowie die Untersuchung der Faktoren, die das Väterengagement fördern), zum anderen deren Auswirkungen auf die Vater-Kind-Beziehung.
Zielgruppe Setting	Väter bzw. Familien aus einkommensschwachen Milieus mit Kindern unter drei Jahren. Zusammenarbeit von Familien, Programmpersonal und Beratungsstellen. Das Projekt wird flächendeckend in den USA umgesetzt und enthält verschiedene Programmelemente, die bedarfsgerecht miteinander kombiniert werden können.
Forschungs- design/ Methodik	<i>Design</i> Qualitatives Forschungsdesign Drei Datenquellen, um 21 Demonstrationsprogramme zu evaluieren. <i>Methode</i> – Ortsbesuche der Teilnehmenden im Jahresturnus (Interviews mit Vätern, Müttern, Programmpersonal und Personal vom <i>Office of Child Support Enforcement</i> (OCSE). – Personalgutachten (im zweiten und dritten Implementationsjahr): Das Programmpersonal erstellt Gutachten für Strategien, Väter zu beteiligen (nach dem standardisierten Early Head Start Instrument). – Informationsformulare über Väter: In den letzten beiden Jahren liefert das Programmpersonal Daten über das Engagement von Vätern, deren Kinder in Early Head Start eingebunden sind, wobei die engagierten Väter genauer hinsichtlich ihrer Partizipation charakterisiert werden.
Interventionen	Die Partizipation von Vätern wurde an folgenden Aktivitäten erhoben (die meisten Angebote sind auf Gruppenaktivitäten ausgerichtet): Hausbesuche/Gruppensitzungen; Vater-Kind-Aktivitäten; Aktivitäten in den Klassenräumen; Familienaktivitäten; Vaterspezifische Angebote (z.B. Trainings, um Väter in ein Arbeitsverhältnis zu bringen).
Allgemeine Ergebnisse	Ein wachsender Forschungsbereich zeigt, dass die Vaterbeteiligung sich auf das Wohlbefinden der Kinder auswirkt. Kinder von engagierten Vätern besitzen häufiger eine größere Schulleistung, eine höhere kognitive Entwicklung, ein größeres Einfühlungsvermögen sowie andere positive Charaktereigenschaften (Administration for Children and Families 2004).

Studie	8. EARLY HEAD START Fatherhood Demonstration Project Burwick/Bellotti 2005
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	– Obwohl nur eine Minderheit der Väter an den Programmaktivitäten teilnahm, hatte das Programm positive Auswirkungen auf das Erziehungsverhalten der Väter und deren Interaktion mit den Kindern (Administration for Children and Families 2002) – so nahm beispielsweise das Wissen über kindliche Entwicklungsprozesse bei den Vätern zu. – Im ersten und zweiten Implementationsjahr der <i>fatherhood demonstration projects</i> zeigte sich, dass im ersten Jahr 79 % und im zweiten Jahr 73 % der Väter an den oben genannten Aktivitäten involviert waren. Barrieren hierbei sind häufig deren Arbeitszeiten, der Widerwillen einiger Mütter in Bezug auf die Partizipation des Vaters sowie die generelle Vorstellung, Early Head Start sei nur etwas für Kinder. – Angebote, die ihre Familien und Kinder einschließen, werden von Vätern besser und mit wachsender Beteiligung angenommen als vaterspezifische und väterinterne Angebote, bei denen sich im dritten Programmjahr ein deutlicher Rückgang verzeichnen lässt. – In etwa der Hälfte der evaluierten Programme erfuhren Personal und Eltern einen Zuzugewinn an Wissen über kindliche Entwicklungsprozesse und wurden somit auch sicherer im Umgang mit ihren Kindern. Das Personal bemerkte außerdem, dass Kinder davon profitierten, mehr Möglichkeiten zu haben, mit ihren Vätern und anderen männlichen Vorbildern zu kommunizieren.
Handlungsempfehlungen	– Die Einladungen zu den oben genannten Angeboten werden am häufigsten dann von Vätern angenommen, wenn eine persönliche Ansprache erfolgte. Hierbei können auch Mütter wichtige Vermittler sein, um mit den Vätern in Kontakt zu kommen. – Durch die Präsenz von männlichem Personal kann transportiert werden, dass Early Head Start auch ein Programm für Väter ist. – Die meisten evaluierten Programme nutzen das Personal aus der Vaterschaft. Hierbei ist es zum einen notwendig, professionelle Fachkräfte mit der Koordination zu betrauen sowie das bestehende Personal in Bezug auf die Einbindung von Vätern zu trainieren und zu sensibilisieren. – Für Beratungsstellen ist es häufig sinnvoll, Informationen zur Kinderförderung allgemein zu vermitteln, da Väter Beratungsstellen häufig meiden und weniger individuelle Probleme thematisieren. – Väter fühlen sich wohler, wenn sie persönliche Probleme mit männlichem Personal besprechen können.

Studie	8. EARLY HEAD START Fatherhood Demonstration Project Burwick/Bellotti 2005
Literatur	Burwick, A./Bellotti, J. (2005): Creating Paths to Father Involvement: Lessons from Early Head Start. mathematica-mpr.com/publications/pdfs/creatingpaths.pdf (29.10.2009) <i>Weitere Literatur</i> Administration for Children and Families (2002): Making a Difference in the Lives of Infants and Toddlers and Their Families: The Impacts of Early Head Start. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families (2004): Building Blocks for Father Involvement: Building Block 1: Appreciating How Fathers Give Children a Head Start. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services

Studie	9. EARLY HEAD START Father Studies Boller u.a. 2006
Laufzeit Land	1996–1998 USA
Konzept/ Zielsetzung	Die Untersuchung findet im Rahmen von Early Head Start statt. Hintergrund sind die Stärkung und Förderung von „guter Vaterschaft“ durch die Teilhabe am Leben ihrer Kinder, da in den USA zunehmend diskutiert wurde, dass Väter in ihren Familien weniger präsent sind (Gründe: Trennung, Scheidung, Militärdienst, berufliche Beanspruchung). In dieser Untersuchung geht es um die Beziehungen zwischen Vätern und Kindern sowie den Eltern untereinander, ergänzend dazu ist auch die Förderung ihrer Gesundheit und Entwicklung ein Thema. Die Untersuchung ist auf mögliche Änderungen in der Vater-Kind-Beziehung ausgerichtet, die zum Wohlbefinden des Kindes beitragen. Relevant ist hierbei die Frage, wie man Väter, besonders aus einkommensschwachen Familien sowie bezüglich ethnischer und kultureller Besonderheiten, in die sozialen Institutionen einbinden kann.
Zielgruppe Setting	Väter (bzw. Familien) aus einkommensschwachen Milieus mit Kindern unter drei Jahren (repräsentative Vertretung aller relevanten Kulturen und Ethnien). Dabei wird in Auswirkungen (outcomes) der Maßnahmen für Kinder, Mütter und Väter unterschieden.
Forschungs- Design/ Methodik	<i>Design</i> <i>Random assignment evaluation</i>, n = 3.001 Familien (Kontrollgruppendesign) Es werden Daten¹⁵ erhoben von – Müttern über die Väter (Interview Fragebogen), – von den Vätern über sich selbst, – von Interaktionen zwischen Vätern und ihren Kindern (Videoanalyse). <i>Messintervalle</i> 14-24-36 Monate (Alter des Kindes).
Allgemeine Ergebnisse	– Das Elternverhalten von Müttern und Vätern ist ähnlich organisiert. Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Verhaltensweisen vom anderen Elternteil häufig adaptiert werden, wenn einer der beiden Elternteile sich in der Beziehung zum Kind positiv verhält. – Die Qualität und der Grad der Präsenz von Vätern können sich auf das Wohlbefinden und die Entwicklung auswirken, aber die Relationen variieren innerhalb verschiedener ethnischer Gruppen und sind daher unterschiedlich zu interpretieren.

15 Orientiert an Schlüsseldimensionen der umfangreicheren Early Head Start Study mit Müttern.

Studie	9. EARLY HEAD START Father Studies Boller u.a. 2006
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	– Väter berichten, dass sie in unterschiedliche Aktivitäten mit ihren Kindern eingebunden sind, diese sich allerdings nicht in Art und Häufigkeit durch Early Head Start geändert haben (die Aussagen waren mit der Kontrollgruppe vergleichbar). Allerdings berichten Väter, die sich an Early Head Start beteiligten, dass sie ihre Kinder weniger schlugen; im Kontrast zur Kontrollgruppe wiesen sie auch eine höhere Tendenz auf, sich im Spiel mit ihren Kindern nicht aufzudrängen oder dieses zu dominieren. – Unter „guter Vaterschaft“ lassen sich nach dem Verständnis der Väter vier zentrale Aufgaben beschreiben: Eine beständige Person im Leben des Kindes zu sein; ihm etwas beizubringen; ihm emotionale Unterstützung zu bieten; körperlich- und bewegungsorientierte Aktivitäten mit dem Kind zu unternehmen.
Handlungsempfehlungen	– Die Angebote sollten sich an den oben genannten (von den Vätern definierten) Aufgaben orientieren, und müssen für Männer attraktiver und bedarfsgerechter gestaltet werden. – Die Ansätze, die Väter aus der Mittelschicht erreichen, können nicht auf andere „Gruppen von Vätern“ übertragen werden.
Literatur	Boller, K./Bradley, R./Cabrera, N./Raikes, H.H./Pan, B./Shears, J./Roggman, L. (2006): The Early Head Start Father Studies: Design, Data Collection, and Summary of Father Presence in the Lives of Infants and Toddlers. In: Parenting: Science and Practice, 6. Jg., H. 2/3, S. 117–143

Studie	10. EPPE-Study (Effective Provision of Preschool Education) Sylva u.a. 2004 b
Laufzeit Land	1997–2003 GB
Konzept/ Zielsetzung	Longitudinalstudie zur intellektuellen und sozialen Entwicklung von Kindern; im Fokus steht der Einfluss unterschiedlicher Betreuungsarrangements auf die kindliche Entwicklung (häuslich und außerhäuslich).
Zielgruppe Setting	Kinder im Alter von drei bis vier Jahren Beteiligt waren 142 Einrichtungen u.a. EEC, Spielgruppen, private Tageseinrichtungen, Vorschulen. Die Durchführung findet im häuslichen Lernumfeld statt.
Forschungs- design/ Methodik	<i>Design</i> Longitudinalstudie mit Kontrollgruppe (n = 3.000 Kinder zwischen drei und vier Jahren) <i>Methode</i> Standardisierte Bewertungen der Kinder; Interviews mit Eltern sowie mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern; Skalen zur Bewertung der Qualität; Einzelfallstudien. <i>Instrumente</i> ECERS-R, ECERS-E
Allgemeine Ergebnisse	– Die Qualität der Bildung und Betreuung beeinflusst die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder (insbesondere <i>integrated centres and nursery schools</i>). – Die Höherqualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher geht mit einer höheren Einrichtungsqualität einher. – Die „Balance im Curriculum“ (Förderung intellektueller und sozialer Domänen) wirkt sich positiv auf spätere schulische Leistungen aus (Sylva u.a. 2004 b, S.9) – Sozial benachteiligte Kinder können insbesondere von qualitativ hohen Vorschulerfahrungen profitieren (z.B. durch Settings, die <i>care and education</i> miteinander verbinden, d.h. geschulte Lehrer einsetzen, die eine Zusammenarbeit mit den Kitas betreiben). Dies zeigt sich in der positiven Entwicklung sozialer und grundlegender intellektueller Fähigkeiten. – Insbesondere in Einrichtungen, in denen Kinder verschiedener sozialer Herkunft zusammenkommen (Durchmischung), schneiden Kinder aus weniger privilegierten Familien besser ab als Kinder, die Einrichtungen in benachteiligten Gebieten mit einem homogenen Setting besuchen.

Studie	10. EPPE-Study (Effective Provision of Preschool Education) Sylva u.a. 2004b
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	– Die besten Erfolge erzielen jene Einrichtungen, die das physische und psychische Wohlbefinden der Kinder berücksichtigen und deren kognitive Entwicklung einbeziehen sowie die Familien in den Einrichtungsalltag involvieren. – Die elterliche Unterstützungsleistung bei den Lernprozessen (beispielsweise im Sinne des <i>sustained shared thinking</i>) des Kindes wirkt sich positiv auf dessen soziale und kognitive Entwicklung aus (unabhängig von der Schichtzugehörigkeit): „The case studies indicate that where a special relationship in terms of shared educational aims had been developed with parents, and pedagogic efforts were made by parents at home to support children, sound learning took place even in the absence of consistently good pedagogic practice in the preschool setting. The excellent settings shared child-related information between parents and staff, and parents were often involved in decision making about their child’s learning programme” (Sylva u.a. 2004b, S.37).
Handlungsempfehlungen	– Hohe Bedeutsamkeit des Einbezugs der Eltern – Angebote mit gemischten Kindergruppen, statt „zielgruppenspezifischer“ Programme.
Literatur	Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2004b): The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Final Report. www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_FR_2004_01.pdf (25.10.2009) <i>Weitere Literatur</i> Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Taggart, B./Melhuish, E./Sammons, P. (2005): Das Projekt „The Effective Provision of Preschool Education“: Wirksame Bildungsangebote im Vorschulbereich – EPPE. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband pfv (Hrsg.): pfv Jahrbuch 10. Berlin, S. 87–103 Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Sylva, K./Sammons, P./Melhuish, E. (2008): Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of preschool education (EPPE) project. In: Cambridge Journal of Education, 38. Jg., H. 1, S. 23–36 Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2004a): The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Findings from Preschool to end of Key Stage 1. www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_SF_2004_01.pdf (25.10.2009)

Studie	11. NICHD-Study of Early Child Care and Youth Development NICHD Early Child Care Research Network National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS 2006
Laufzeit Land	1991–2007 (bisher vier Phasen, weitere Erhebungen geplant) USA
Konzept/ Zielsetzung	<i>Konzept</i> Begleitung der teilnehmenden Kinder ab dem Alter von einem Monat; Gegenüberstellung von Betreuung innerhalb der Familie und Fremdbetreuung; Untersuchung unterschiedlicher Betreuungssettings. <i>Zentrale Zielsetzung</i> Untersuchung der Relation zwischen Erfahrungen in der Kinderbetreuung und der sozialen, emotionalen, intellektuellen und sprachlichen Entwicklung der Kinder sowie ihrer physischen Entwicklung und Gesundheit.
Zielgruppe Setting	<i>Zielgruppe</i> Kinder und deren Familien, die frühpädagogische Betreuungsangebote nutzen. <i>Setting</i> Nationale Studie, durchgeführt an zehn Orten in verschiedenen US-Bundesstaaten.
Forschungs- design/ Methodik	<i>Design</i> Längsschnittuntersuchung; qualitative und quantitative Forschungsmethoden <i>Sample</i> Anfangsstichprobe: 1.364 Kinder, die gesund auf die Welt kamen, und deren Familien; nicht-repräsentative Stichprobe (Ausschlusskriterien: u.a. Mehrlingsschwangerschaft; Mütter jünger als 18 Jahre); Rekrutierung kurz nach der Entbindung. <i>Methodik</i> – Messung kindbezogener Variablen in den Bereichen: kognitive und sprachliche Entwicklung, Sozialverhalten, emotionale Entwicklung und Beziehung zur Mutter, Gesundheit und körperliche Entwicklung. – Erhebung familienbezogener Variablen: Ausbildung der Eltern, ökonomische Ressourcen, Familienstruktur, Vorstellungen von Erziehung, Erziehungsverhalten, kognitive Stimulation der Kinder in Mutter-Kind-Interaktionen. – Messung der Qualität der Fremdbetreuung in Kinderbetreuungseinrichtungen. – Erfassung des Betreuungsverlaufs und der Quantität der Betreuung. ► Die Haupterhebungsphasen fanden statt als die Kinder 6, 15, 24, 36 und 54 Monate alt waren. Follow-ups fanden im Alter von sechs und zwölf Jahren statt, eine Erhebung im Alter von 15 Jahren ist geplant.
Interventionen	Teilnahme an Betreuungsangeboten (Tageseinrichtungen, Tagespflege)

Studie	11. NICHD-Study of Early Child Care and Youth Development NICHD Early Child Care Research Network National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS 2006
Allgemeine Ergebnisse	– Zwischen fremdbetreuten und in der Familie aufwachsenden Kindern konnten bei der Klassifikation der Mutter-Kind-Bindungen keine Unterschiede ermittelt werden, bei den kognitiven Tests und Sprachtests erzielten beide Gruppen ähnliche Ergebnisse. – Familiencharakteristika (z.B. Qualität der Familienerziehung und der Ehebeziehung) sind stärker mit der Entwicklung der Kinder verknüpft als Variablen der Fremdbetreuung. Als stärkster Prädiktor für kognitive und soziale Kompetenzen erwies sich die Qualität der Betreuung durch die Mutter. – Kinder, die in den ersten 54 Lebensmonaten qualitativ hochwertigere Fremdbetreuung erhielten, wiesen eine etwas bessere kognitive Entwicklung und Sprachentwicklung auf; sie waren auch kooperativer als diejenigen, die Fremdbetreuung von schlechterer Qualität erhalten hatten. – Kinder, die eine höhere Quantität an Fremdbetreuung erhielten, wiesen etwas öfter Verhaltensauffälligkeiten während der Betreuung sowie in der Vorschule auf als diejenigen, die weniger Zeit in einer Fremdbetreuung verbrachten.
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	Es liegen keine spezifischen Ergebnisse vor.
Handlungsempfehlungen	Eine Kommunal-, Familien- und Bildungspolitik sollte nicht nur in die qualitative Verbesserung der Betreuungsangebote investieren, sondern auch in die Ausweitung und Intensivierung der Ehe- und Familienbildung.
Literatur	National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2006): The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD): Findings for Children up to Age 4 1/2 Years (05-4318). Washington, DC: U.S. Government Printing Office <i>Weitere Literatur</i> Alexander, D.F. (2005): Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. New York: The Guilford Press NICHD Early Child Care Research Network (2006): Child-Care Effect Sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. In: American Psychologist, 61. Jg., H. 2, S. 99–116 Textor, M.R. (o.J.): Die „NICHD Study of Early Child Care“ – ein Überblick. www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html (29.10.2009)

Studie	12. CASE-Study Early Childhood Centres and Family Resilience Study Duncan u.a. 2005
Laufzeit Land	Laufzeit: 9 Monate Auftraggeber: Ministerium für Soziale Entwicklungen, Neuseeland
Konzept/ Zielsetzung	Analyse zentraler Wirkfaktoren zur Förderung von Resilienz in Familien, unterstützt durch das Setting „Kindertageseinrichtung“. <i>Fragestellungen</i> – Welche Richtlinien, Praktiken und Ziele werden in Kitas bei der Zusammenarbeit mit bzw. bei der Unterstützung von Familien in einkommensschwachen Bezirken umgesetzt? – Wie werden die Unterstützungsangebote von den Familien (u.a. den Kindern) angenommen? Erreichen sie die gesteckten Ziele? – Wie gestalten Beratungsdienste und soziale Träger die Praktiken und Richtlinien der Kitas? Erachten sie diese als effektiv hinsichtlich der Zielsetzungen? Wie arbeiten Kitas und andere Dienste/Träger in Bezug auf die genannte Zielsetzung (familiäre Resilienz) zusammen?
Zielgruppe Setting	<i>Beteiligte Einrichtungen/Zielgruppe der Studie</i> Drei ausgewiesene Best-Practice-Kitas in einkommensschwachen Bezirken mit dem Schwerpunkt auf <i>Family support</i> (Tätigkeiten zur Unterstützung von Familien). <i>Setting</i> Drei Kindertagesstätten (drei ECE-centres: zwei kindergartens, ein childcare centre), landesweite Verteilung: Dunedin, Wellington, Gisborne.
Forschungs- design/ Methodik	<i>Design</i> Theoriegeleitete qualitativ-hermeneutische Studie <i>Begründung für die Forschungsmethodik</i> Fallanalyse als induktives Verfahren zur Theoriebildung und zur Erlangung eines umfassenden Verständnisses wechselseitiger Faktoren bei der Ausbildung familialer Resilienz; Grundlagenstudie als Basis für weiterführende quantitative Studien. <i>Stichprobe</i> 29 Familien; 12 Angestellte aus den Kindertageseinrichtungen; 13 Vertreter von Beratungsdiensten und sozialen Trägern, die von den Kitas als besonders hilfreich benannt wurden. <i>Datentriangulation durch unterschiedliche Methoden</i> – Focus-Group Interviews (Gruppendiskussionen) mit Kita-Personal – Zielgruppensensible (beispielsweise angepasst auf die Maori-Kultur) Einzelinterviews mit Familien (29 Mütter, 2 Väter) – Experteninterviews mit Beratungsdiensten und sozialen Trägern – Basis-Fragebogen für Familien zur Erfassung demografischer Daten – Erfassung von einrichtungsrelevanten Daten (Kooperationen, Programme, Personal) – Teilnehmende Beobachtung (drei Vormittage, zwei Nachmittage pro Einrichtung; Interaktionsqualität und Interaktionsquantität) – Reflexionsprotokolle (Personal) zur Zusammenarbeit mit Familien – Diskussionsrunden im Rahmen der Ergebnispräsentation als Teil des Abschlussberichts.

Studie	12. CASE-Study Early Childhood Centres and Family Resilience Study Duncan u.a. 2005
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	– Tür- und Angelgespräche haben – insbesondere bei benachteiligten Familien, die den Fachkräften oftmals als schwer erreichbar gelten – laut der interviewten Familien eine enorme Bedeutung; weniger Druck auf Eltern als durch formelle Gespräche; mehr Gefühl „echter Anteilnahme“ als bei offiziellen Treffen; die Eltern fühlten sich in ihrer Elternrolle mehr respektiert. – Eine qualitativ hochwertige Interaktion mit dem Kind dient nicht nur als Vorbildfunktion für mögliches Erziehungsverhalten, sondern auch als Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften. – Eine grundsätzlich wertschätzende Haltung der Fachkräfte wurde von allen Befragten als zentral erachtet; sie bietet die Grundlage dafür, sich auch mit Sorgen und Nöten an die Fachkräfte zu wenden. – Belastete Familien brauchen u.a. ein gutes soziales Netzwerk und Rückzugsmöglichkeiten. Die Kita kann hier Unterstützung und Entlastung anbieten. – Die bedarfsorientierte Strukturierung von Einrichtungen ist von zentraler Bedeutung für die Entlastung von Familien (z.B. gesunde Mahlzeiten in der Kita, Öffnungszeiten, Wohnortnähe). – Kleine freundliche Gesten mit großem Effekt (jedes Kind/Elternteil wird persönlich begrüßt; Kinder können in Notfällen auch mal eine Stunde länger bleiben, ohne dass die Fachkräfte den Eltern dabei ein schlechtes Gefühl vermitteln). – Flexibilität als essenzielle Komponente bei der Unterstützung von Familien, insbesondere, wenn es diesen an sonstigen Unterstützungssystemen fehlt (beispielsweise Flexibilität bei der Warteliste, wenn es sich um Kinder aus sehr stark belasteten Familien handelt). – Die Zusammenarbeit mit Eltern als zentrale konzeptionelle Zielsetzung ist hilfreich bei der Zielerreichung, die Familien der Kinder mit ins Boot zu holen. – Die Kontinuität in der Personalbesetzung und beim Personal, das sich bei Bedarf selbst Unterstützung holt, um einem Burnout entgegenzuwirken und Sensitivität gegenüber den Belangen der Eltern zu behalten, ist zentral für die tragfähige Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften. – Portfolios als Grundlage für die gemeinsame Gestaltung kindlicher Lernprozesse (Eltern, Kinder und Fachkräfte nutzen das Portfolio aktiv). – Zugang zu Informationen verschaffen, beispielsweise: eine Bücherei mit Materialien zur Erziehung, die sich Eltern sonst nicht leisten könnten. – Durch formelle Programme zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz konnte die gewünschte Zielgruppe nicht erreicht werden, sondern nur Eltern, die ohnehin sehr aktiv sind. – Tragfähiges Netzwerk zwischen Kitas und Beratungsstellen, beispielsweise: gemeinsame Fallbesprechungen; gemeinsame Treffen mit den Eltern; den Einsatz eines Koordinators, um eine „Übersättigung“ zu vermeiden – dies ist jedoch nur auf der Grundlage vertrauensvoller Beziehungen als ein Eltern-Kita-Netzwerk möglich) ► die Beziehungen zwischen Kita-Personal und Personal sonstiger Hilfeträger müssen stimmen, integrierte Dienstleistungen sind erforderlich. – Eigene Fehler und Grenzen den Eltern gegenüber transparent machen ► die Fachkräfte werden „menschlicher“.

Studie	12. CASE-Study Early Childhood Centres and Family Resilience Study Duncan u.a. 2005
Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern	– Gute Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit (belasteten) Eltern zeichnen sich aus durch: hohen Einsatz; Beharrlichkeit; gute Kommunikationsfähigkeiten; aktives Zuhören; große Freude an der Arbeit und Herausforderung; berufliche Weiterbildung; Motivation, die eigene Einrichtung kontinuierlich weiterzuentwickeln; gutes Networking; Sensibilität gegenüber unterschiedlichen Kulturen; Neugierde und Freude, von und mit anderen Kulturen zu lernen. <i>Stolpersteine bei der effektiven Unterstützung von Familien</i> – Schwierigkeiten im Beziehungsaufbau (beispielsweise bei Familien mit negativen Vorerfahrungen betreffend Beratungsstellen) – Disparitäten in der Haltung (z.B. bevormundend, unaufrichtig) – Ungünstige Strukturen und Prozesse (keine Zeit für Tür- und Angel- bzw. Elterngespräche, keine Einbindung der Eltern in das Kita-Leben, ungünstige Angebotszeiten, zu viel Verwaltungsarbeiten) – Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit anderen Beratungsdiensten oder sozialen Trägern (unterschiedliche Philosophie/Haltung, keine sensible und geeignete Hilfestellung für Familien, verspätete Einleitung von Hilfeprozessen).
Handlungsempfehlungen	– Hohe Belastungen in Familien können deren Erziehungsfähigkeit negativ beeinflussen. Deshalb sollte die Resilienz von Familien gestärkt werden, um ein angemessenes Erziehungsverhalten der Eltern zu befördern. – Hoch belastete Familien sind häufig mit „Überlebensfragen“ konfrontiert (Beschaffung von Nahrung, Bezahlung der Miete). Sie bedürfen informeller Beratung und unbürokratischer Unterstützung. Hochschwellige Angebote wie der Besuch von Eltern-Trainingsprogrammen sind für Familien mit einem erhöhten Bedarf an (erzieherischer) Unterstützung unter den gegebenen belastenden Bedingungen meist wenig relevant. – Strukturelle Aspekte wie Öffnungszeiten, Kita-Beitrag und Betreuungsschlüssel spielen in der Zusammenarbeit mit benachteiligten Eltern eine zentrale Rolle: Öffnungszeiten können Eltern dabei helfen, eine Arbeitsstelle zu finden und damit den finanziellen Druck zu mindern. Die Höhe des Kita-Beitrags kann finanziell schlechtergestellte Familien daran hindern, einen Kita-Platz in Anspruch zu nehmen; flexible Finanzierungsmodelle können für die benannte Zielgruppe eine zentrale Bedeutung haben. Ein verbesserter Betreuungsschlüssel oder ein erhöhtes Zeitkontingent für Fachkräfte, das nicht für die pädagogische Arbeit mit Kindern vorgesehen ist, eröffnet Ressourcen für intensivierte Elternarbeit.
Literatur	Duncan, J./Bowden, C./Smith, A.B. (2005): Early childhood centres and family resilience. Prepared for Centre for Social Research and Evaluation. Ministry of Social Development

Aus der Darstellung der hier aufgeführten Studien lassen sich verbindende Erkenntnisse festhalten, die im folgenden Kapitel zusammenfassend beschrieben werden.

5 Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Die Recherche von Studien, Konzepten und Projekten zur Zusammenarbeit mit Eltern in ausgewählten Ländern lassen Schlussfolgerungen zu, die auch zur Entwicklung in Deutschland in Beziehung gesetzt werden können.

Reflexion des Vorgehens und der Analyse

Die Literaturrecherche stellte sich zunächst als schwierig heraus. Es war problematisch, einen Überblick zu gewinnen, da in den verschiedenen Ländern zwar eine Vielzahl von Einzelprojektbeschreibungen existiert, nur wenige Projekte sind jedoch wirklich evaluiert.

Dabei zeigt sich ein methodisches beziehungsweise ein methodologisches Problem: Isolierte Trainings (z.B. Elternkompetenztrainings) sind – auch in der Präventionsforschung – relativ gut evaluiert worden, weil methodisch abhängige und unabhängige Variablen noch relativ einfach zu definieren und zu operationalisieren sind. Allerdings sind diese Trainings teilweise nicht spezifisch auf die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen bezogen und nur in seltenen Fällen mit der alltäglichen pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen verbunden. Dies liegt in erster Linie an der Komplexität des Gegenstandes: wenn das Zusammenwirken von pädagogischer (Alltags-) Arbeit, den unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und der Wirksamkeit der Trainings gemeinsam erfasst werden, so ist eine Vielzahl von Variablen empirisch zu berücksichtigen. Dies macht entsprechende Studien hoch komplex.

Ein weiteres Problem bestand darin, dass zwar einzelne Studien zur Wirksamkeit vorfindbar waren, jedoch die konkreten angewandten Methoden in der Zusammenarbeit mit Eltern oft in Fachartikeln nicht deutlich beschrieben wurden. Dies erfolgte eher in (anekdotischen) Projektberichten – diese wurden in der vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt, weil sie nicht annähernd den Kriterien empirischer Wirkungsforschung genügen (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann 2008; Otto 2007).

Grundsätzliche Erkenntnisse

Generell lässt sich eine Unterscheidung von center-based (in der Einrichtung vollzogen) und home-based (im Umfeld der Familie realisierten) Programmen feststellen.

Center-based Programme haben ihren Ausgangspunkt in einer Institution, oft einem Familienzentrum oder einer vergleichbaren (Kindertages-)Einrichtung (oder *Children centres*). Die Familien mit kleinen Kindern erhalten auf unterschiedliche Weise in der Einrichtung, Beratung sowie Unterstützung; dabei werden sie in die Arbeit einbezogen. Die Angebote sollen bedarfsgerecht und ressourcenorientiert gestaltet sein.

Home-based Angebote finden im häuslichen Umfeld der Familien statt; es ist eine aufsuchende Arbeit mit einer klaren Methodik. Beispiele hierfür sind die Programme Opstapje (Sann/Thrum 2005) oder STEEP (Erickson/Egeland 2009).

Insgesamt zeigt sich, dass eine Kombination beider Ansätze (mixed approach) offensichtlich am wirkungsvollsten ist.

Die Kombination der inhaltlich-pädagogischen Arbeit mit den Kindern und einer systematischen Zusammenarbeit mit den Eltern ist besonders erfolgreich.

Dies zeigt sich im Rückgriff auf gleiche Materialien sowie in der Arbeit mit den gleichen Begriffen – die Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung können dann von den Eltern weitergeführt werden und bieten eine Reflexionsgrundlage für die gemeinsamen Gespräche. In Deutschland finden wir hier erfolgreiche Beispiele im sogenannten *Rucksackprojekt* zur Sprachförderung (RAA 2004) oder zur Resilienzförderung (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2009).

In vielen Studien wird die Unterstützung entwicklungsförderlicher Interaktionen zwischen Bezugsperson und Kind (auf einer konkreten Ebene, mit Videounterstützung) als besonders positiv und wirkungsvoll dargestellt.

Diese Form der Zusammenarbeit mit Eltern sowie der Unterstützung elterlicher Erziehungskompetenz ist jedoch sehr aufwendig und bedarf einer gesonderten Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte.

Unterschiedliche Eltern(-gruppen) benötigen unterschiedliche Zugangswege.

Das bedeutet insbesondere, den Primat der Passgenauigkeit umzusetzen. Dies klingt zunächst banal; im pädagogischen Alltag ist jedoch eine hochdifferenzierte Zusammenarbeit nicht immer einfach zu realisieren.

Wirkungsvolle Elemente

Aus der Vielzahl gesichteter Studien, Konzepte und Projekte lassen sich wirkungsvolle Elemente auf vier Ebenen herausfiltern:

- Systemebene
- Institutionelle Ebene
- Haltung der pädagogischen Fachkräfte
- Ebene der Methoden
- Spezifische Zielgruppen.

Systemebene

Damit ist insbesondere die Ebene der politischen Gestaltung gemeint, also die Ebene der Bildungspläne oder die Ausbildungscurricula für Fachkräfte:

Bildungspläne beziehungsweise nationale Curricula sollten dazu dienen, die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern klar zu verankern. Bedeutsam ist hier, dass Partizipation als Grundprinzip formuliert wird – die Zusammenarbeit jedoch über die Einrichtung von Elternbeiräten oder Ähnlichem hinausgeht.

Kompetenzen zur Zusammenarbeit mit Eltern sind in Richtlinien und Curricula der Aus- und Weiterbildung für Fachkräfte der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zu verankern; hier besteht in Deutschland sowohl im Bereich der Fachschulen für Sozialpädagogik als auch der neu entstandenen Bachelorstudiengänge (B. A.) Entwicklungsbedarf (vgl. die Analyse von Pietsch 2009).

Ein früher Zugang zu Eltern – am besten schon während der Schwangerschaft – schafft Vertrauen und kann frühzeitig entwicklungsförderlich für die Kinder wirken. Dabei ist die Anbindung an bestehende Strukturen vor allen Dingen in Form der Familienzentren sinnvoll (hierfür gibt es verschiedene Begriffe und Ausgestaltungen). Dadurch wird Kontinuität der Betreuung zumindest strukturell gewährleistet.

Bei Übergängen (von Familien zu Institutionen der FBBE sowie zur Schule) muss strukturelle und in-

haltliche Kontinuität hergestellt werden. Diese bietet Eltern Orientierung und erleichtert das Bewältigen der Übergänge. Eine wichtige Basis hierfür sind einheitliche Leitvorstellungen und das fachliche Prinzip, die Familie nicht aus dem Blick zu verlieren – oft zeigt sich, dass, je älter die Kinder werden, desto eher die Zusammenarbeit mit den Eltern reduziert wird.

Institutionelle Ebene

Institutionen, in denen optimal Eltern für die Zusammenarbeit erreicht werden können, sind in der Regel integrierte Dienstleistungszentren (*Familienzentren* in Deutschland; *children centres* in Großbritannien) – unter diesem Oberbegriff werden jedoch unterschiedliche Institutionsformen gefasst. Allerdings hat der Begriff programmatischen Charakter auch als Zugangsform für die Eltern.

Ein wichtiger Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene ist die Offenheit der Institution, die von vornherein und vom ersten Tag an den Eltern das Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln muss („Establishing an environment, where parents and teachers have a sense of belonging“, Mitchell 2003, S. 5).

Ein Leitbild, in dem die Zielsetzungen der Zusammenarbeit mit den Eltern formuliert wurden, ist eine wichtige Ausgangsbasis; es gibt Orientierung für das Team und die Eltern.

Die Institution muss sich durch ein hohes Maß an Flexibilität auszeichnen. Dies betrifft zum Beispiel die Öffnungszeiten, das schnelle Eingehen auf die Bedarfe der Familie (wie die Möglichkeit, zeitnah Gespräche zu führen) sowie Flexibilität gegenüber verschiedenen Zielgruppen – hierzu müssen zielgruppenspezifische Zugangswege gefunden und realisiert werden. Dabei hat auch hier der Primat der Passgenauigkeit von Angeboten eine hohe Bedeutung.

Wenn spezifische Angebote gemacht werden (beispielsweise Elternkurse zur Stärkung der Erziehungskompetenz), ist es wichtig, diese *allen* Eltern anzubieten, damit keine Diskriminierungen entstehen. Solche offenen Angebote sind wirkungsvoller als jene, die nur „auffällige“ oder „schwierige“ Familien ansprechen.

Ein wirkungsvoller Faktor ist die Supervision der Fachkräfte; hinzutreten sollten weitere Maßnahmen zur Förderung psychosozialer Gesundheit beziehungsweise zur Burnout-Prophylaxe der Pädagoginnen und Pädagogen.

Haltung der pädagogischen Fachkräfte

Ein wesentlicher Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern ist die Haltung der pädagogischen Fachkräfte. Dafür lassen sich folgende Kennzeichen aufführen:

Wertschätzung und Anerkennung der unterschiedlichen Familien und ihrer Form der Lebensbewältigung (ressourcenorientierte Sicht), zugleich das Anbieten von Orientierung und konkreter Unterstützung. Dabei kann das Dilemma zutage treten, dass die Fachkraft auf der einen Seite über Wissen und Kompetenzen verfügt, andererseits sie die Familien „empowern“ soll; dies muss sorgfältig reflektiert werden.

Permanente Reflexion des eigenen Handelns; wichtig ist dabei die Reflexion eigener Familien- und Elternerfahrungen (in Aus- und Weiterbildung sollten auf jeden Fall entsprechende Selbsterfahrungselemente integriert werden).

Eine wichtige Voraussetzung ist das Zu-Gehen auf die Eltern sowie ein entsprechendes möglichst proaktives Handeln.

Die Fachkräfte müssen über die Fähigkeit verfügen, gezielte Programme zu realisieren und zu evaluieren – beispielsweise Elternkurse.

Ebene der Methoden

Die Studien zeigen, dass es keine „Wundermethoden“ gibt, die für alle Eltern und Elterngruppen bedeutsam und wirkungsvoll sind. Andererseits gibt es eine Reihe von Arbeitsansätzen (Methoden), die in den unterschiedlichen Projekten, Konzepten und Studien immer wieder „auftauchen“ und als wirkungsvoll beschrieben werden.

Tür- und Angelgespräche

Diese alltäglichen Gespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern werden oft als banal bewertet, von den Eltern allerdings als Wertschätzung und als hilfreich empfunden; sie dienen insbesondere zum Aufbau von Vertrauen.

Hausbesuche

Hausbesuche haben in den anglo-amerikanischen Ländern eine längere Tradition und werden als erfolgreich beschrieben. Wichtig ist, dass Hausbesuche für *alle* Familien angeboten werden, nicht nur für die „Problemfamilien“.

Konkrete Unterstützung

Dies betrifft die Unterstützung der Familien bei der Alltagsbewältigung (bis hin zur Klärung von Hygienefragen), aber eben auch die Unterstützung einer entwicklungsförderlichen Interaktion zwischen Kind und Bezugspersonen.

Systematisierter, regelmäßiger, gut vorbereiteter Austausch über das Kind und seinen Entwicklungsstand

Diese Gespräche müssen von Gleichwertigkeit gekennzeichnet und möglichst ressourcenorientiert geführt werden. Derartige Entwicklungsgespräche sind auf der Basis von systematisierter Dokumentation zu führen.

Spezifische Programme

Kurse zur Stärkung der Erziehungskompetenz sind beispielsweise gut evaluierbar und werden deshalb oft zitiert sowie in Meta-Analysen untersucht. Sie scheinen jedoch allein nicht ausreichend. Zugänge zu diesen Programmen müssen über niedrigschwellige Arbeit (z.B. Tür- und Angelgespräche) hergestellt und in ein Gesamtkonzept eingebettet werden.

Literacy

Im anglo-amerikanischen Raum wird dem Thema *Literacy* eine hohe Bedeutung beigemessen. Es gibt unterschiedliche Programme, die über das (Vor-)Lesen die Sprachfähigkeit bei den Kindern fördern und dementsprechend erfolgreich sind. In spezifischen *Family Literacy Programmes* werden dabei bewusst Eltern und ihre Kinder (statt getrennter Angebote) in präventiv und intervenierend ausgerichteten Angeboten angesprochen, um die „soziale Vererbung der Illiteralität nachhaltig zu unterbrechen“ (Nickel 2005, S. 86). In den USA hat die *Parent and Child Education* bereits eine lange Tradition; seit Anfang der 1980er-Jahre benutzt man hier *Family Literacy* als Begriff (u.a. in den Even Start-Programmen; vgl. auch den Abschlussbericht von St. Pierre u.a. 1995). In Großbritannien wurden ab 1995 *Family Literacy Programme* eingeführt (vgl. auch die Ausführungen zu Großbritannien und den USA von Nickel 2005, S. 6 f.). Im europäischen Raum existieren weiterhin die Literacy-Familienbildungsprojekte *QualiFLY: European project on family literacy* (UNESCO-Programm für lebenslanges Lernen mit den Partnerländern Bulgarien, Deutschland, Irland, Italien, Malta, Türkei;

vgl. QualiFLY, o.J.) sowie *PEFaL: Parent Empowerment through Family Literacy* – ein Kooperationsprojekt zwischen Belgien, England, Italien, Litauen, Malta, Rumänien; Camilleri u.a. 2005, S. 74).

Etliche Studien belegen die Bedeutsamkeit der Programme hinsichtlich der Förderung der kindlichen Bildung durch die Eltern sowie die Verbesserung der elterlichen Sprachkompetenz: *Family numeracy pilot programmes; Bookstart in Birmingham; Family literacy demonstration programmes; Early Start; Family literacy for new groups; Family literacy and numeracy in prisons; FLAME; Hilti clubs*; des Weiteren wirken sich die Angebote ebenso auf die elterlichen Sprachkompetenzen, die mütterlichen Praktiken der Kindererziehung, die elterliche Erwerbstätigkeit, das elterliche Selbstbewusstsein sowie auf die elterliche Beteiligung in Schulen aus (Brooks u.a. 2008, S. 9, 25 ff.).

Die Förderung von Literacy – insbesondere im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern – hat in Deutschland eine vergleichsweise geringe Tradition und Bedeutung; hier bestehen jedoch Entwicklungsmöglichkeiten.

Spezifische Zielgruppen

Sozial benachteiligte Familien/Schwer erreichbare Familien

In einigen Studien wurde untersucht, wie sogenannte „schwer erreichbare Familien“ über das Angebot der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung zur Zusammenarbeit motiviert werden können. Wichtige Faktoren dabei sind:

- Bekanntheit der Einrichtung
- Erreichbarkeit der Einrichtung (hierzu zählen auch Kostenfaktoren, am besten kostenlose Angebote)
- Vertrauen (dies lässt sich in erster Linie durch die Kontinuität der Bezugspersonen gewährleisten; eine große Bedeutung haben positive Erzählungen von anderen Eltern)
- Ansetzen an konkreten Lebenssituationen (Essen, Fahrdienste, Unterstützung bei Amtsgängen, Ausfüllen von Formularen). Auch hier wird Vertrauen geschaffen; erst danach sollten Fragen beispielsweise zur Erziehungskompetenz bearbeitet werden.
- Transparenz des Vorgehens und der Ziele sind bei der genannten Zielgruppe besonders wichtig, da durch negative Vor-Erfahrungen mit Behörden bzw. öffentlichen Institutionen Misstrauen herrscht.

Väter

Es sind zwar keine „Königswege“ zum Erreichen von Vätern beschrieben worden, allerdings zeigen sich positive Entwicklungsergebnisse für die Kinder, wenn Väter in die Arbeit systematisch miteinbezogen werden.

Familien mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund

Diese Familien müssen per se keine besondere Zielgruppe sein! Allerdings sollten die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen systematisch die Lebenssituation und Bedürfnisse von Familien mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen berücksichtigen und entsprechend vorurteilsbewusste Zugangswege entwickeln.

Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung

Die dargestellten Ergebnisse sollten einen bedeutenden Bestandteil der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte für den Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung darstellen. Besonders wichtig erscheinen inhaltlich und methodisch folgende drei Gesichtspunkte:

Arbeiten an der Haltung

Eine offene, zugehende und wertschätzende Haltung ist Grundvoraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern. Von Bedeutung sind dabei selbstreflexive Anteile in der Ausbildung.

Konkrete Qualifizierung

Eine konkrete Qualifizierung für die dargelegten Methoden ist erforderlich. Dies betrifft insbesondere die Gesprächsführung, das Gestalten von Hausbesuchen, das Führen von Tür- und Angelgesprächen sowie Entwicklungsgesprächen – aber eben auch das Umsetzen anderer methodischer Elemente (wie das Durchführen eines Elternkurses). Diese Qualifizierung sollte auf einer konkreten Ebene erfolgen (beispielsweise mittels Rollenspielen).

Live-Handeln unter Supervision

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Aus- und Weiterbildung sollten Erfahrungen in Realsituationen sammeln und diese systematisch unter supervisorischer Begleitung auswerten – um sich durch konkretes Praxishandeln weiterzuentwickeln.

Fazit

Aus der hier vorgelegten Analyse lässt sich eine Reihe von Hinweisen ziehen, wie die Zusammenarbeit mit Eltern auch in Deutschland weiterentwickelt und qualifiziert werden kann, und welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Aus- und Weiterbildung ergeben. Zugleich muss festgestellt werden, dass in Deutschland schon eine Vielzahl dieser Aspekte aufgegriffen und zumindest vereinzelt bereits Bestandteile von Ausbildungen sind.

Es besteht ein dringender Bedarf, die Wirksamkeit unterschiedlicher Formen der Zusammenarbeit mit Eltern auch unter einer komplexeren Perspektive hinsichtlich ihrer Wirksamkeit empirisch zu untersuchen. Weiterhin sollte die Kompetenzentwicklung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Aus- und Weiterbildung sowie die Wirkung der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen systematisch empirisch erfasst werden, um gezielt Rückschlüsse für gute und wirkungsvolle Konzepte der Aus- und Weiterbildung zu ziehen.

6 Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim/Basel
- Administration for Children and Families (2002): Making a Difference in the Lives of Infants and Toddlers and Their Families: The Impacts of Early Head Start. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services
- Administration for Children and Families (2004): Building Blocks for Father Involvement: Building Block 1: Appreciating How Fathers Give Children a Head Start. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services
- Alexander, Duane F. (2005): Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. New York: The Guilford Press
- AL-TAN/AED (2006): Five Steps to Community Assessment. ece.aed.org/publivations/naian/aitan5steps/AIAN_5Steps_purpose.pdf (10.10.2009)
- Altgeld, Karin/Krüger, Tim/Menke, Andre (2009): Von der Kindertageseinrichtung zum Dienstleistungszentrum. Ein internationaler Länderreport. Wiesbaden
- Alvestad, Marit/Duncan, Judith (2006): „The Value Is Enormous – It’s Priceless I Think!“. New Zealand Preschool Teachers’ Understandings of the Early Childhood Curriculum in New Zealand – A Comparative Perspective. In: International Journal of Early Childhood, 38. Jg., H. 1, S. 31–45
- Apps, Joana/Reynolds, Jenny/Ashby, Val/Husain, Fatima (2007): Family Support in Children’s Centres. Planning, Commissioning and Delivery. London: Family & Parenting
- Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen
- Barlow, Jane/Kirkpatrick, Sue/Wood, David/Ball, Mog/Stewart-Brown, Sarah (2007): Family and Parenting Support in Sure Start Local Programmes. Research Report NESS/2007/FR/023. www.ness.bbk.ac.uk/implementation/documents/1550.pdf (29.10.2009)
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim
- Belsky, Jay/Melhuish, Edward/Barnes, Jacqueline/Leyland, Alstair H./Romaniuk, Helena (2006): Effects of Sure Start local programmes on children and families: early findings from a quasi-experimental, cross sectional study. *BMJ* 332:1476–8
- Bergs-Winkels, Dagmar/Kozziel, Sylwia/Buschhorn, Claudia (2009): „Sure Start“ in Münster – Ein Familienbildungsprojekt mit bildungsfernen und wirtschaftlich armen Familien. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik II. Materialien zur Frühpädagogik, Band 3. Freiburg, S. 197–221
- Bernitzke, Fred/Schlegel, Peter (2004): Das Handbuch der Elternarbeit (korrigierter Nachdruck). Troisdorf (Bildungsverlag EINS)
- Bertram, Tony/Pascal, Chris (2002): Early Years Education: An International Perspective. inca.org.uk/pdf/early_years.pdf (24.09.2009)
- Biedinger, Nicole/Becker, Birgit (2006): Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-97.pdf (30.10.2009)
- Boddy, Janet/Statham, June/Smith, Marjorie/Ghate, Deborah/Wigfall, Valerie/Hauari, Hanan (2009): International Perspectives on Parenting Support. Non-English Language Sources. Research Report No DCSF-RR 114. London: Institute of Education. www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR114.pdf (30.10.2009)
- Böhme, Anke/Böhme, Thomas (2006): Eltern als Erziehungspartner. Neue Formen der Einbeziehung und Unterstützung von Eltern und Familien. In: klein & groß, H. 5, S. 6–13
- Bohan-Baker, Marielle/Little, Priscilla M. (2004): The Transition to Kindergarten. A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families. Harvard Family Research Project. www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/the-transition-to-kindergarten-a-review-of-current-

- research-and-promising-practices-to-involve-families (30.10.2009)
- Boller, Kimberly/Bradley, Robert/Cabrera, Natasha/Raikes, Helen/Pan, Barbara/Shears, Jeffrey/Roggman, Lori (2006): The Early Head Start Father Studies: Design, Data Collection, and Summary of Father Presence in the Lives of Infants and Toddlers. Parenting: In: Science and Practice, 6. Jg., H. 2/3, S. 117–143
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg
- Bouve, C. (2007): Family Involvement in France. In: New, Rebecca S./Cochran, Moncrieff (Hrsg.): Early Childhood Education. An International Encyclopedia. Vol. 4. The Countries. Westport, CT: Praeger, S. 1072–1076
- Brooks, Greg/Pahl, Kate/Pollard, Alison/Rees, Felicity (2008): Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally. University of Sheffield. National Research and Development Centre.
www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Family%20Learning%20Report%20%28V08%29web.pdf (19.10.2009)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): Gesetzliche Grundlagen für den Ausbau der Kinderbetreuung.
www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=118992.html (08.10.2009)
- Burn, Celina (2002): Sure Start – Die Lage für Kinder und Familien ändern!
www.eundc.de/pdf/11006.pdf (30.10.2009)
- Burwick, Andrew/Bellotti, Jeanne (2005): Creating Paths to Father Involvement: Lessons from Early Head Start. mathematica-mpr.com/publications/pdfs/creatingpaths.pdf (29.10.2009)
- Caille, Jean-Paul (2001): Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/education_prioritaire/maternelle_edu/EF60articleJPCaille.pdf (29.10.2009)
- Camilleri, Juan/Spiteri, Sandro/Wolfendale, Sheila (2005): Parent Empowerment for Family Literacy: a European initiative. In: Literacy, 39. Jg., H. 2, S. 74–80
- Citizens Preschool and Nursery Centre of Innovation 2005–2007 (2008): Collaborations: Teachers and a Family Whānau Support Worker in an Early Childhood Setting. Final Report to the Ministry of Education.
www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0019/26641/CitizensCOI.pdf (31.08.2009)
- Coe, C./Gibson, A./Spencer, N./Stuttaford, M. (2008): Sure Start: voices of the 'hard-to-reach'. In: Child: Care, Health and Development, 34. Jg., H. 4, S. 447–453
- Curtis, Audrey (2002): A curriculum for the preschool child. Learning to learn, 2nd edition. New York: Routledge
- Dalzell, Ruth/Watson, Allan/Massey, Kendra (2009): A report on the Early Learning Partnership Project. London: Family and Parenting Institute.
www.familyandparenting.org/Filestore/Documents/publications/early_learning_with_cover_FINAL.pdf (30.10.2009)
- Department for children, schools and families (o.J. a): The national strategies. Early Years. EYFS framework. nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/search/earlyyears/results/nav:46528 (13.10.2009)
- Department for children, schools and families (o.J. b): Extended schools.
www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/ete/schools/extendedschools/extendedschools/ (18.10.2009)
- Department for children, schools and families (o.J. c): Every Child Matters.
www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/ (20.10.2009)
- Department for children, schools and families (o.J. d): Sure Start Children's Centres.
www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/earlyyears/surestart/whatsurestartdoes/ (30.10.2009)
- Department for children, schools and families (o.J. e): Sure Start Children's Centres.
www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/earlyyears/surestart/surestartchildrenscentres/childrenscentres/ (30.10.2009)
- Department for children, schools and families (o.J. f): Parental involvement: a snapshot of policy and practice. www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/publications/0/1904/ (30.10.2009)

- Department for children, schools and families (2007): Parental involvement – a snapshot of policy and practice. nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/primary/features/foundation_stage/parents_partners/ (30.10.2009)
- Department for Education and Skills (2005): Foundation Stage Parents: Partners in Learning. DfES. London
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2008): Standards für Evaluation. www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19074 (28.10.2009)
- Directorate for Education, OECD (2004): Starting Strong. Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five Curriculum Outlines. www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150.pdf (28.08.2009)
- Duncan, Judith/Bowden, Chris/Smith, Anne B. (2005): Early childhood centres and family resilience. Prepared for Centre for Social Research and Evaluation. Ministry of Social Development
- Dusolt, Hans (2008): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. 3. bearb. Aufl. Weinheim
- Dyson, Alan (2007): The Manchester Transition Project: Implications for the Development of Parental Involvement in Primary Schools. RW95. London: DfES. publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/RW95.pdf (30.10.2009)
- EACEA/Eurydice (2009a): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten. Brüssel: Eurydice. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098DE.pdf (16.10.2009)
- EACEA/Eurydice (2009b): National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms. United Kingdom. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_UN_EN.pdf (19.10.2009)
- Ebert, Sigrid (2006): Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg im Breisgau
- Erickson, Martha F./Egeland, Byron (2009): Die Stärkung der Eltern-Kind-Bindung. Frühe Hilfen für die Arbeit mit Eltern von der Schwangerschaft bis zum zweiten Lebensjahr des Kindes durch das STEEP(TM)-Programm. Stuttgart
- Esch, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. Wiesbaden
- Eurostat (2004): Development of a methodology for the collection of harmonised statistics on childcare. Luxembourg: European Communities. www.applica.be/Eurostat/Methodology%20for%20childcare%20statistics.pdf (20.10.2009)
- Evangelou, Maria/Brooks, Greg/Smith, Sally/Jennings, Denise (2005): Birth to School Study: A Longitudinal Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP) 1998–2005. Oxford: University of Oxford. www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/research/keyresearch/earlyyearschildcare0910/peep/peep/ (30.10.2009)
- Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (2002): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. New York: RoutledgeFalmer
- Family Involvement Network of Educators (o.J.): www.hfrp.org/family-involvement/fine-family-involvement-network-of-educators/overview-of-fine (30.10.2009)
- Fix, Birgit (2003): Kindertagesbetreuung in Frankreich, Finnland und Schweden. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Kinderbetreuung: andere Länder. www.kindergartenpaedagogik.de/913.html (13.10.2009)
- Flising, Lilian (2007): Parental Involvement in Child Care in Sweden. In: New, Rebecca S./Cochran, Moncrieff (Hrsg.): Early Childhood Education. An International Encyclopedia. Vol. 4: The Countries. Westport, CT: Praeger, S. 1250–1254
- Fried, Lilian/Roux, Susanna (2006): Pädagogik der Frühen Kindheit. Weinheim
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Dörner, Tina/Rönnau, Maike (2007): Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PriK. Trainingsmanual für ErzieherInnen. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus, Gabriela/Rönnau, Maike (2005): „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“. Abschlussbericht. Freiburg im Breisgau, Unveröff. Ms.

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus-Gruner, Gabriela/Rönnau, Maike (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: *kindergarten heute*, H. 10, S. 6–15
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Irene/Haderlein, Ralf (2008): Forschung in der Frühpädagogik. Sinn – Standards – Herausforderungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Irene/Haderlein, Ralf (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg im Breisgau, FEL, S. 13–36
- Froese, Natalie (2008): *Early Effects of Free Early Childhood Education*. Final Report.
www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0015/30480/907_EarlyEffectsFreeECE_web.pdf (23.10.2009)
- Fthenakis, Wassilios E. (2006): Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Ein umstrittenes Terrain?
www.familienhandbuch.de/cmain/f_%20Aktuelles/a_Kindertagesbetreuung/s_739.html (03.01.2009)
- Garces, Eliana/Thomas, Duncan/Currie, Janet (2002): Longer term effects on Head Start. In: *American Economic Review*, 92. Jg., H. 4, S. 999–1012
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (Hrsg.) (2007): *Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW*. Frankfurt am Main
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2006): Mit Veränderungen umgehen lernen – Transitionen in Partnerschaft bewältigen. In: Textor Martin R. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern*. Freiburg im Breisgau, S. 82–99
- Gunnarsson, Lars (2007): Early Childhood Education in Sweden. In: New, Rebecca S./Cochran, Moncrieff (Hrsg.): *Early Childhood Education*. An International Encyclopedia. Volume 4: The Countries. Westport, CT: Praeger, S. 1240–1246
- Häggman-Laitila, Arja (2003): Early support needs of Finnish families with small children. In: *Journal of Advanced Nursing*, 41. Jg., H. 6, S. 595–606
- Hännikäinen, Maritta (2003): Transitions to School in Finland: From Early Childhood and Preschool Education to Basic Education. In: Broström, Stig/Wagner, Judith T. (Hrsg.): *Early Childhood Education in Five Nordic Countries*. Perspectives on the Transition from Preschool to School. Gylling: Systime, S. 77–99
- Hännikäinen, Maritta (2009): Bildung, Erziehung und Betreuung von jungen Kindern in Finnland. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Kinderbetreuung: andere Länder*.
www.kindergartenpaedagogik.de/1998.html (17.10.2009)
- Hamburg Fakultät für Wirtschaft und Soziales (HAW) (2007): *Standpunkt Sozial*. Hamburger Forum für Soziale Arbeit und Gesundheit, 3, Thema: Frühe Hilfen – Frühintervention und STEEP. Hamburg
- Harvard Family Research Project (2006): *Family involvement in early childhood education*. Cambridge.
www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/family-involvement-in-early-childhood-education (30.10.2009)
- Hebenstreit-Müller, Sabine (2007): *Early Excellence: eine Strategie zur Verknüpfung von Praxis, Forschung und Ausbildung*. In: Hebenstreit-Müller, Sabine/Lepénies, Annette (Hrsg.): *Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen*. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell. Berlin, S. 13–28
- Heinäsmäki, Liisa (2008): *Early Childhood Education in Finland*. Berlin (Friedrich Naumann Stiftung)
- Hensgen, Michaela (2006): Vorschulische Betreuung und Erziehung in England und Wales. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Kinderbetreuung: andere Länder*.
www.kindergartenpaedagogik.de/1551.html (13.10.2009)
- HIPPY Deutschland e.V. (o.J.):
www.hippy-deutschland.de/ (11.10.2009)
- Hovestadt, Gertrud (2003): Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis.
www.gew.de/Binaries/Binary35459/Studie_Hovestadt.pdf (01.12.2008)
- Hutchings, Judy/Bywater, Tracey/Daley, Dave/Gardner, Frances/Whitaker, Chris/Jones, Karen/Eames, Catrin/Edwards, Rhiannon T. (2007): Parenting intervention in Sure Start services for children at risk of developing conduct disorder: pragmatic randomised controlled trial.
www.bmj.com/cgi/reprint_abr/334/7595/682 (29.10.2009)
- Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) (o.J.): www.inrp.fr/inrp (30.10.2009)
- Kagan, Sharon L./Hallmark, Linda G. (2001): *Early Childhood in Cross-National Perspective*. Early Care and

- Education Policies in Sweden: Implications for the United States. *Phi Delta Kappa*, 83, S. 237–245
- Karila, Kirsti (2005): Discussions between parents and day-care staff as arenas of educational partnership. In: *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 36. Jg., H. 1, S. 285–298
- Karila, Kirsti/Välimäki, Anna-Leena. (2004): Families, day care and parents participation. In: ISFR. International Congress. Fribourg (S. 63)
www.congress.is/EECERA%20Abstracts.pdf (30.10.2009)
- Kasüschke, Dagmar/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): *Frühpädagogik heute. Herausforderung an Disziplin und Profession*. Köln
- Kekkonen, M. (2007): Partnership between Parents and Early Childhood Education and Care Practitioners. Home visiting as a partnership practise in Day Care Services in Finland.
www.easyprague.cz/eecera2007/?level1ID=home&level2ID=novinka&id=69&lang=en (30.10.2009)
- Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (2004): Familienpolitik und Kinderbetreuung – Frankreich Klassenbesten? www.kas.de/wf/doc/kas_4766-544-1-30.pdf (20.10.2009)
- Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (2009): *Kinder, Kinder... Was sich in den Kommunen tut. Best-Practice-Modelle für die Stärkung von Kindern und Eltern*. Konrad-Adenauer-Stiftung.
www.kas.de/wf/doc/kas_16852-544-1-30.pdf (19.10.2009)
- Korpi, Barbara M. (2007): The politics of preschool – intentions and decisions underlying the emergence and growth of the Swedish preschool. Stockholm: The Ministry of Education and Research.
www.regeringen.se/content/1/c6/09/10/61/322638cd.pdf (16.10.2009)
- Lauer, Charlotte (2003): *Bildungspolitik in Frankreich*. Discussion Paper No. 03–43. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
[ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0343.pdf](http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0343.pdf) (30.10.2009)
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankensteen, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. 2. Auflage. Weimar
- Lombardi, Joan/Bogle, Mary M. (Hrsg.) (2004): *Beacon of Hope. The Promise of Early Head Start for America's Youngest Children*. Washington, DC: Zero to Three Press
- Love, John M./Kisker, Ellen E./Ross, Christine M./Schochet, Peter Z./Brooks-Gunn, Jeanne/Paulsell, Diane/Boller, Kimberly/Constantine, Jill/Vogel, Cheri/Fuligni, Allison Sidle/Brady-Smith, Christine (2002): *Making a Difference in the Lives of Infants and Toddlers and Their Families: The Impacts of Early Head Start*. Volume I: Final Technical Report. Washington, DC: DHHS
- May, Helen (2007): 'Minding', 'Working', 'Teaching': Childcare in Aotearoa/New Zealand, 1940s-2000s. In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8. Jg., H. 2, S. 133–143
- Meadows, Pamela (2006): *Cost effectiveness of implementing SSLPs: an interim report, research report*. London: Department for Education and Skills. (NESS/2006/FR/015)
www.ness.bbk.ac.uk/cost-effectiveness/documents/1240.pdf (29.10.2009)
- Mendoza, Jean/Katz, Lilian G./Robertson, Anne. S./Rotenberg, Dianne (2003): *Connecting with Parents in the Early Years*.
ceep.crc.uiuc.edu/pubs/connecting/chap3.pdf (30.10.2009)
- Ministère éducation nationale (2004): *Die "Ecole maternelle" in Frankreich*.
media.education.gouv.fr/file/Europe_et_international/22/6/ecole-maternelle-deutsch_116226.pdf (30.10.2009)
- Ministry of Education (1996): *Te Whāriki. He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum*.
www.dji.de/bibs/320_whariki.pdf (07.08.2009)
- Ministry of Education (2002): *Pathways to the Future: Ngā Huarahi Arataki*.
www.minedu.govt.nz/~media/MinEdu/Files/EducationSectors/PasifikaEducation/EnglishPlanPDF.pdf (24.10.2009)
- Ministry of Education, Data Management and Analysis Division (2008): *Education Statistics of New Zealand 2007*.
www.educationcounts.govt.nz/publications/ece/2507/27456/2 (27.08.2009)
- Ministry of Education (2009a): *Centre-based Parent Support and Development*.
www.educate.ece.govt.nz/Programmes/Parent

- SupportandDevelopment.aspx (04.09.2009) Ministry of Education (2009b): Centres of Innovation (COI) Programme: Ngā Kauhanga Whakarehu. www.educate.ece.govt.nz/Programmes/CentresOfInnovation.aspx (31.08.2009)
- Ministry of Education (2009c): Licensing criteria for services. www.educate.ece.govt.nz/LeadHome/ServiceTypes.aspx (30.10.2009)
- Ministry of Social Affairs and Health (2002): Early Childhood Education and Care in Finland. pre20031103.stm.fi/english/pao/publicat/earlychildhood/brochure02_3.htm (19.10.2009)
- Mitchell, Linda (2003): Children, Staff, and Parents: Building Respectful Relationships in Australian and New Zealand Early Childhood Education Contexts. Keynote address to 8th Early Childhood Convention. Sept 2003. Palmerston North, New Zealand. www.nzcer.org.nz/pdfs/13299.pdf (04.09.2009)
- Mitchell, Linda/Brooking, Keren (2007): First NZCER national survey of early childhood education services 2003–2004. www.nzcer.org.nz/pdfs/15318.pdf (18.08.2009)
- Mitchell, Linda/Haggerty, Maggie/Hampton, Viv/Pairman, Anne (2006): Teachers, parents and whānau working together in early childhood education. www.nzcer.org.nz/pdfs/15120.pdf (23.09.2009)
- Mohn, Bina Elisabeth/Hebenstreit-Müller, Sabine (2008): Erziehungspartnerschaft im Early Excellence Zentrum. Kamera-Ethnographische Studien des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin. Begleitpublikation zur DVD. Göttingen (IWF)
- Moran, Patricia/Ghate, Deborah/Merwe, Amelia van der (2004): What works in parenting support? A review of international evidence. Policy Research Bureau: Department for education and skills. www.prb.org.uk/wwiparenting/RR574.pdf (30.10.2009)
- Morrow, Gillian/Malin, Nigel (2004): Parents and professionals working together: turning the rhetoric into reality. In: Early Years: Journal of International Research and Development, 24. Jg., H. 2, S. 163–177
- Moss, Peter (2005): Kinder früher fördern. 3. Forum Kindheit und Jugend. 1, 2, 3 – Chance vorbei? Gerechte Bildungschancen für Kinder. 24./25. October 2006, Estrel Convention Centre, Berlin. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-349D4770-4F559CC1/bst/xcms_bst_dms_19823__2.pdf (23.09.2009)
- National Center for Education Statistics (NCES) (2005): Child Care and Early Education Arrangements of Infants, Toddlers, and Preschoolers: 2001. Statistical Analysis Report. nces.ed.gov/pubs2006/2006039.pdf (15.10.2009)
- National Head Start Association (NHSA) (o.J.): www.nhsa.org (12.10.2009)
- National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS (2006): The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD): Findings for Children up to Age 4 1/2 Years (05–4318). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Literacy Trust (2009): Key initiatives supporting parents and families. www.literacytrust.org.uk/Database/parentinit.html (30.10.2009)
- NESS Research Team (2005): Early Findings on the Impact of Sure Start Local Programmes on child development and family functioning. Final Report of the cross-sectional study of 9-and 36-month old children and their families. Sure Start Report 13. London: DfES. www.ness.bbk.ac.uk/documents/activities/impact/1183.pdf (29.10.2009)
- Neuman, Michelle J. (2002): The wider context. An international overview of transition issues. In: Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (2002): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. New York: RoutledgeFalmer, S. 8–22
- New, Rebecca S. (2004): Kultur und Curriculum: Reflexionen über „entwicklungsangemessene Praxis“ in den USA und Italien. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 31–56
- NICHD Early Child Care Research Network (2006): Child-Care Effect Sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. In: American Psychologist, 6. Jg., H. 2, S. 99–116
- Nickel, Sven (2005): Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. www.eundc.de/pdf/36019.pdf (13.10.2009)
- Oberhuemer, Pamela (2004): Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 359–383

- OECD (2000): Early Childhood Education and Care Policy in Finland. Background report prepared for the OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy. www.oecd.org/dataoecd/48/55/2476019.pdf (30.10.2009)
- OECD (2004): Starting Strong. Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five Curriculum outlines. www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150.pdf (15.10.2009)
- OECD (2006): Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. OECD Paris
- Ofsted (2009): The impact of integrated services on children and their families in Sure Start children's centres. www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Documents-by-type/Thematic-reports/The-impact-of-integrated-services-on-children-and-their-families-in-Sure-Start-children-s-centres (30.10.2009)
- Otto, Hans-Uwe (2007): Zum aktuellen Diskurs um Ergebnis und Wirkung im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Berlin
- Parents as Teachers National Center (o.J.): Parents as Teachers. Research and program quality. www.opfibt.org/pat/resources/PAT_ResearchAndProgramQuality.pdf (30.10.2009)
- Peal (2006): Sharing observations with parents: The Peen Green Loop. www.peal.org.uk/pdf/CE_13%20Sharing%20obs%20with%20parents.pdf (30.10.2009)
- Penn, Helen/Barreau, Sofka/Butterworth, Lisa/Lloyd, Eva/Moyles, Janet/Potter, Sylvia/Sayeed, Runi (2004): What is the impact of out-of-home integrated care and education settings on children aged 0–6 and their parents. London: EPPI Centre. eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=fq24jXGncmI%3d&tabid=152&mid=1898&language=en-US (30.10.2009)
- Pestalozzi-Fröbel-Haus (o.J.): www.pfh-berlin.de/index.php?/de/inhalt/pilotprojekt_kinder_und_familienzentrum_schillerstrasse (11.10.2009)
- Pietsch, Stefanie (2009): Nationale Modulhandbuchanalyse zur Berücksichtigung der Thematik „Zusammenarbeit mit Eltern“ im Bachelorstudiengang Pädagogik der frühen Kindheit“. Interner Bericht der EH Freiburg. Freiburg im Breisgau
- Plano Nacional de Leitura (o.J.): www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1996&tablid=1488&tab2id=1992 (16.10.2009)
- Podmore, Valerie N./Te One, Sarah (2008): Nurturing a culture of care for infants and first-time parents: The SPACE Programme at Te Marua/Mangaroa Playcentre Early Childhood Centre of Innovation (Round Two). Final Research Report for the Ministry of Education. www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0005/24944/TeMaruaMangaroaPlaycentreCOIFinalWEBIBSN.pdf (31.08.2009)
- Pramling Samuelsson, Ingrid/Sheridan, Sonja/Williams, Pia (2006): Five Preschool Curricula – Comparative Perspective. In: International Journal of Early Childhood, 38. Jg., H. 1, S. 11–29
- Prior, Jennifer/Gerad, Maureen R. (2007): Family Involvement in Early Childhood Education. Research into Practice. Clifton Park, New York: Thomson
- Profis in KITAS (2007): Überblick über Studiengänge für den Bereich Pädagogik der Frühen Kindheit. www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/fruehpaedagogische-studiengaenge (29.11.2008)
- Projektgruppe INT2 (2004): Early Excellence. Eine internationale Studie zur Integration frühkindlicher Bildung, Erziehung und Elternarbeit mit Vorschlägen für internationale Standards. Berlin (British Council)
- QualiFLY (o.J.): Quality in Family Literacy. www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/index.html (19.10.2009)
- Raikes, Helen/Green, Beth L./Atwater, Jane/Kister, Ellen/Constantine, Jill/Chazan-Cohen, Rachel (2006): Involvement in Early Head Start home visiting services: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes. In: Early Childhood Research Quarterly, H. 21, S. 2–24
- Rayna, Sylvie (2007): Early Childhood Education in France. In: New, Rebecca S./Cochran, Moncrieff (Hrsg.): Early Childhood Education. An International Encyclopedia (Vol. 4, The Countries). Westport, CT: Praeger, S. 1063–1072
- Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwanderfamilien (RAA) (2004): Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Info_Rucksack.pdf (11.10.2009)

- Rönnau, Maike/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Elternarbeit in der Gesundheitsförderung. Angebote und Zugangswege unter besonderer Berücksichtigung der Zielgruppe „schwer erreichbare Eltern“. Expertise. Handlungsempfehlung. Stuttgart (Landesgesundheitsamt)
- Rönnau-Böse, Maike/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009): Resilienzförderung im Kindergartenalltag. Freiburg im Breisgau
- Sandberg, Annette/Vuorinen, Tuula (2008): Preschool-home cooperation in change. In: *International Journal of Early Years Education*, 16. Jg., H. 2, S. 151–161
- Sann, Alexandra/Thrum, Kathrin (2005): Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern. Praxisleitfaden. München
- Sauer, Marlen (2007): Elternarbeit in Kindertagesstätten. Bedarfsgerechtes inhaltliches und strukturiertes Arbeiten in Kitas – Elternbefragung als Bedarfsanalyse. Saarbrücken
- Schmidt, Else (2008): Elternarbeit als Aspekt pädagogischer Konzepte in der Kindertagesstätte. www.kindergartenpaedagogik.de/1762.pdf (30.10.2009)
- Schweinhart, Lawrence J./Weikart, David J./Larner, Mary B. (1986): Consequences of three preschool curriculum models through age 15. In: *Early Childhood Research Quarterly*, H. 1, S. 15–45
- Shouse, A. Clay (2000): Das High/Scope Vorschulcurriculum. In: Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin R. (Hrsg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim, S. 154–169
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Taggart, Brench/Melhuish, Edward/Sammons, Pam (2005): Das Projekt „The Effective Provision of Preschool Education“: Wirksame Bildungsangebote im Vorschulbereich – EPPE. In: pfv (Hrsg.): *pfv Jahrbuch 10*. Berlin
- Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brench/Sylva, Katy/Sammons, Pam/Melhuish, Edward (2008): Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of preschool education (EPPE) project. In: *Cambridge Journal of Education*, 38. Jg., H. 1, S. 23–36
- Skolverket (2004): Preschool in transition. A national evaluation of the Swedish preschool. www.skolverket.se/sb/d/355/22.09.2009
- Skolverket (2006): Curriculum for the Preschool, Lpfö 98. Translation into English. www.skolverket.se/sb/d/493/a/1302 (30.10.2009)
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (2009): Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse. München. www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/090831_bmfsfj_fachpersonal_eu27.pdf (30.10.2009)
- Stamm, Margit (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden
- St. Pierre, Robert/Swartz, Janet/Gamse, Beth/Murray, Stephen/Deck, Dennis/Nickel, Phil (1995): National evaluation of the Even Start Family Literacy Program: Final report. Bethesda, MD: Abt Associates, Inc.
- Svenska institutet (2007): Die schwedische Ausbildung. www.sweden.se/upload/Sweden_se/german/factsheets/SI/Die_schwedische_Ausbildung_TS38a.pdf (15.10.2009)
- Sylva, Kathy/Evangelou, Maria/Brooks, Grek/Smith, Sally/Jennings, Denise (2005): Birth to School Study: A Longitudinal Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP). Research Report SSU/2005/FR/017. www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU2005FR017.pdf (29.10.2009)
- Sylva, Kathy/Melhuish, E./Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brench (2004 a): The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Findings from Preschool to end of Key Stage 1. www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_SF_2004_01.pdf (25.10.2009)
- Sylva, Kathy/Melhuish, E./Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brench (2004 b): The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Final Report. www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_FR_2004_01.pdf (25.10.2009)
- Textor, Martin R. (2005): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt
- Textor, Martin R. (2006): Einleitung: Die Zusammenarbeit mit Eltern – aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern*. Freiburg im Breisgau, S. 11–33
- Textor, Martin R. (o.J.): Die „NICHD Study of Early Child Care“ – ein Überblick. www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html (29.10.2009)

- Thiersch, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtungen. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau, S. 80–105
- Tietze, Wolfgang/Rosbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005): Konzepte der Elternbildung – Eine kritische Übersicht. Opladen
- Välimäki, Anna-Leena/Lindberg, Päivi (2004): National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland. stake.fi/NR/rdonlyres/78BC5411-F37C-494C-86FA-BE409294709B/0/e_vasu.pdf (28.10.2009)
- Veil, Mechtild (2003): Kinderbetreuungskulturen in Europa: Schweden, Frankreich, Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44, S. 12–22
- Vitali, M-L. (2007): Curriculum. In: New, Rebecca S./Cochran, Moncrieff (Hrsg.): Early Childhood Education. An International Encyclopedia (Vol. 4, The Countries, 1080–1084). Westport, CT: Praeger
- Webster-Stratton, Carolyn/Hancock, Lois (1998): Parent training for young children with conduct problems. Content, methods and therapeutic process. In: Briesmeister, James/Schaefer, Charles E. (Hrsg.): Handbook of parent training. New York: Wiley, S. 98–152
- Internetquellen ohne explizite Autorenschaft**
- www.bildungsserver.de
- cas.inrp.fr/CAS/les-dossiers/relations-ecole-familles-en-zep-rep/etudes-et-recherches-sur-les-relations-ecole-famille-en-zep-rep/
- cas.inrp.fr/CAS/les-dossiers/relations-ecole-familles-en-zep-rep/articles-pdf-ecole-parents/ecole%20et%20familles%20populaires.pdf
- cas.inrp.fr/CAS/les-dossiers/relations-ecole-familles-en-zep-rep/articles-pdf-ecole-parents/Familles%20en%20grande%20difficultes.pdf
- www.childrens-centres.org/
- www.easyprague.cz/eecera2007/?level1ID=home&level2ID=novinka&id=69&lang=en
- easyprague.cz/eecera2007/?level1ID=home&level2ID=novinka&id=73&lang=en
- www.educate.ece.govt.nz/Programmes/ParentSupportandDevelopment.aspx
- www.egpe.org/ALLO/index.htm
- www.home-start.org.uk/
- www.highscope.org/Content.asp?ContentId=291
- www.inrp.fr/inrp
- www.pengreen.org/
- www.teeche.com/index-de.shtml

Zu den Autoren



Stefanie Pietsch

Master of Arts in Social Work; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Freiburg mit den Schwerpunkten Kompetenzdiagnostik, Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen; wissenschaftliche Begleitung von Evaluationsprojekten im Kinder- und Jugendhilfebereich. Lehrauftrag im Studiengang Pädagogik der Frühen Kindheit.



Sonja Ziesemer

Diplom-Psychologin in Ausbildung zur Personzentrierten Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin (GwG); wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg mit den Schwerpunkten Frühe Hilfen, Sprachförderung, Beobachtung und Dokumentation sowie Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten. Lehrauftrag im Studiengang Pädagogik der Frühen Kindheit.



Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

lehrt Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Evangelischen Hochschule (EH) Freiburg; Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung der EH Freiburg; Forschung im Bereich Jugendhilfe, Pädagogik der Frühen Kindheit, Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Leiter des MA-Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“, Projektleiter Freiburg des Programms „Profis in Kitas“ (Robert Bosch Stiftung).

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF



Band 7:
Stefanie Pietsch/Sonja Ziesemer/Klaus Fröhlich-Gildhoff:
Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik



Band 1:
Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling:
Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

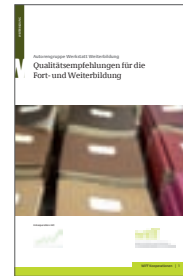
Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten



WiFF Wegweiser Weiterbildung
erscheinen ab 2011.

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik



Ergebnisse der WiFF Kooperationen
erscheinen ab 2011.

Bisher erschienen:

Band 6:
Barbara Zollinger:
Sprachverstehen

Band 5:
Annedore Prengel: Inklusion in der Frühpädagogik

Band 4:
Anna von Behr: Kinder in den ersten drei Jahren

Band 3:
Aiga von Hippel/Rita Grimm:
Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte

Band 2:
Gudula List: Frühpädagogik als Sprachförderung

Band 1:
Rolf Janssen: Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen

In Kürze:

Band 2:
Brigitte Rudolph: Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Band 3:
Marina Mayer: Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften von Kindertageseinrichtungen ist wichtig – vor allem, wenn die Kindertagesbetreuung kompensatorische Effekte erzielen soll. Die Expertise gibt einen Überblick darüber, wie diese Kooperation in unterschiedlichen Ländern und Projekten praktiziert wird. Im Vergleich zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die auch für die Weiterentwicklung dieses wichtigen Arbeitsschwerpunktes frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland von Bedeutung sind.