



Frühkindliche Bildung

Basis für menschliche Entwicklung und soziale Gerechtigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit

Eine empirische Studie zu Qualitätsdimensionen von frühkindlichen Bildungsprogrammen und Projekten der Kindernothilfe:
Empfehlungen für die Bildungspraxis, Schlussfolgerungen für die Entwicklungszusammenarbeit und politische Forderungen

Reinhard Markowetz, Janina Wöflf & Klaus Jahn, 2015



Bildung ändert alles – von Anfang an

Inhaltsverzeichnis

1	Abstract	6
2	Forschungsauftrag und Vorgehensweise	8
2.1	Forschungsauftrag	8
2.2	Beschreibung der Vorgehensweise	9
3	Begriffsbestimmung und Definition	14
4	Die Wirkung frühkindlicher Bildung	16
4.1	Individuelle Ebene	16
4.2	Gesellschaftliche Ebene	17
5	Angebotsformen frühkindlicher Bildung	19
6	Global Mapping – Frühkindliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit	22
7	Herangehensweisen ausgewählter Organisationen zur Förderung frühkindlicher Bildung	25
7.1	Multilaterale Organisationen	25
7.1.1	UNESCO	25
7.1.2	UNICEF	26
7.1.3	OECD	27
7.1.4	World Bank	27
7.2	Bilaterale Organisationen	28
7.2.1	GIZ/BMZ	28
7.2.2	DFID	29
7.2.3	USAID	29
7.2.4	NORAD	30
7.2.5	JICA	30
7.3	NGOs	30
7.3.1	ChildFund Deutschland	30
7.3.2	Kindernothilfe e. V.	30
7.3.3	Plan International Deutschland e. V.	30
7.3.4	Save the Children Deutschland e. V.	31
7.3.5	World Vision	31
7.4	Netzwerke	32
7.4.1	OMEP – World Organization for Early Childhood Education	32
7.4.2	EYRA – Early Years Regional Alliance	32
7.4.3	CGECCD – Consultative Group on Early Childhood Care and Development	33
7.5	Fazit	34
8	Die Kindernothilfe und ihr Engagement im Bereich frühkindliche Bildung	35
8.1	Verständnis und Herangehensweise	35
8.2	Beschreibung der Ansätze der Kindernothilfe	36
8.2.1	Der Selbsthilfegruppen-Ansatz (SHG-Ansatz)	36
8.2.2	Der Gemeinwesenentwicklungs-Ansatz	36
8.3	Kindernothilfe Projektbeschreibungen	36

8.3.1	Afrika	36
8.3.2	Asien	38
8.3.3	Mittel- und Südamerika	39
9	Qualitätskriterien frühkindlicher Bildungsangebote	40
9.1	Qualitätskriterien und -bereiche ausgewählter Akteure weltweit	40
9.1.1	Postulierung einzelner Qualitätskriterien und Aspekte	40
9.1.2	Qualitätsbereiche und Standards	41
9.1.3	UNICEF: Kriterien zur Beurteilung eines Bildungssystems im Bereich frühkindliche Bildung	42
9.1.4	Metaanalyse Rao et al. 2013	43
9.2	Ableitung von Qualitätsdimensionen frühkindlicher Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit	43
10	Methoden	46
10.1	Methodische Vorgehensweise	46
10.1.1	Quantitative Befragung	46
10.1.2	Qualitative Einzelinterviews	46
10.2	Entwicklung einer Drehscheibe zu Qualitätsdimensionen frühkindlicher Bildung	46
10.3	Entwicklung und Aufbau des Fragebogens	52
10.4	Entwicklung und Aufbau des Interviewleitfadens	54
11	Ergebnis-Teil 1: Quantitative Analyse ausgewählter Projekte der Kindernothilfe im Bereich frühkindliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit	55
11.1	Projektspezifische Ergebnisse der quantitativen Erhebung	55
11.2	Länderübergreifende Ergebnisse der quantitativen Erhebung	57
11.2.1	Ökonomische Aspekte	57
11.2.2	Qualifizierung	57
11.2.3	Zusammenarbeit mit den Gemeinden	61
11.2.4	Arbeitssituation im Projekt	62
11.2.5	Monitoring und Evaluierung	63
11.3	Ergebnisse Modulvergleich zu den Effekten	65
11.3.1	Vergleich der Projektkategorien auf die Wirkung	65
11.3.2	Zusammenhang zwischen dem Effektmodul und den anderen Modulen	67
11.3.3	Effekte der verschiedenen Module auf die Ernährung	69
11.3.4	Effekte der verschiedenen Module auf die Gesundheit	70
11.3.5	Effekte der verschiedenen Module auf die Entwicklung	71
11.4	Themenspezifische Ergebnisse der quantitativen Erhebung	73
11.4.1	Zusammenhang von Spielangeboten und Wirkung	73
11.4.2	Wirkungen emotionaler Bindungen	75
11.4.3	Zusammenhang von Gesundheitsangeboten und Entwicklung	76
11.4.4	Wirkung von Angeboten für Kinder mit Behinderung in der frühkindlichen Bildung	77
11.4.5	Zusammenhang von Hygienemaßnahmen und Entwicklung	78
11.4.6	Wirkung von Ausbildung in Projekten der frühkindlichen Bildung und Entwicklung	79
11.4.7	Effekt der staatliche Finanzierung auf Wirkungen der Projekte	81
12	Ergebnis-Teil 2: Qualitative Analyse der Kindernothilfe-Projekte	82
12.1	Erfolgsfaktoren und Herausforderungen	82
12.2	Ziele und Herangehensweisen	84
12.2.1	Ziele	84
12.2.2	Konkrete Ideen zur Umsetzung	84
12.3	Priorisierte Unterstützung	85
12.4	Narrative Auswertung einiger Geschichten von Kindern aus den Projekten	85

12.4.1	John aus Malawi	86
12.4.2	Tayo aus Ruanda	86
12.4.3	Mayari von den Philippinen	86
12.4.4	Aleecia aus Guatemala	86
13	Zusammenfassung und Ableitung von Handlungsempfehlungen	88
13.1	Politische Forderungen und Empfehlungen	88
13.2	Handlungsempfehlungen	90
13.2.1	Sieben zentrale Handlungsempfehlungen	90
13.2.2	Handlungsempfehlungen für die Qualitätsdimensionen	90
13.3	Implikationen für die Arbeit der Kindernothilfe zur frühkindlichen Bildung im Spiegel der Ergebnisse der Studie	92
13.3.1	Überblick über die Wirksamkeit der Arbeitsansätze	92
13.3.2	Wirksamkeiten und Implikationen im Spiegel der quantitativen Ergebnisse	92
13.3.3	Ausblick	94
13.4	Fazit der Studie	95
14	Akronyme und Abkürzungen	97
15	Quellenverzeichnis	98
15.1	Literaturverzeichnis	98
15.2	Websites	100
15.3	Abbildungsverzeichnis	101
16	Anhang	102
16.1	Ausgewählte Instrumente für frühkindliche Bildungsangebote in der Entwicklungszusammenarbeit	102
16.2	Fragebogen	104
16.3	Interview-Leitfaden	137
16.4	Expertengruppe	138

Autoren

Univ.-Prof. Dr. Reinhard Markowetz
 Janina Wöfl, Sonderpädagogin, wiss. MA
 Dipl. Päd. (univ.) Klaus Jahn, Studienrat

2015

Mitwirkung an den Forschungsarbeiten

Alexander Engelhardt, Karl Gollwitzer, Marlene Jardin de Hofmann, Christine Jula, Anna Jerosenko, Anna Selmayr, Vera Tillmann und Margarita Tolaba de Kitemann.

Begleitung der Studie

Dorothea Schönfeld, Albert Eiden und Judy Müller-Goldenstedt. Darüber hinaus haben viele weitere Kolleginnen und Kollegen von der Kindernothilfe und von ihren an der Studie beteiligten Partnerorganisationen aus Afrika, Asien und Lateinamerika zum Gelingen der Studie beigetragen.

1 Abstract

“There are 1 billion children aged under eight years old in the world, more than 10% of the world's population. The neglect of these children's rights – and the consequent impact on their other rights, their opportunities and their societies – is too devastating to continue.” (Munoz 2012, S. 6, Global Campaign for Education)

Zahlreiche wissenschaftliche Studien und Metaanalysen wie Erkenntnisse aus der Praxis bestätigen weltweit, dass die ersten Jahre im Leben eines Kindes maßgeblich die kindliche Entwicklung prägen und nachhaltig die emotionale, körperliche, geistige und soziale Entwicklung eines jeden Menschen beeinflussen. Ein Großteil der Reifung des Gehirns findet in den ersten drei Lebensjahren statt und bringt fundamentale motorische, sprachliche, kognitive und soziale Kompetenzen zur Entfaltung. Solche Meilensteine der menschlichen Entwicklung entscheiden nicht nur über die physische und psychische Gesundheit, sondern auch über die Schulreife und das Schuleintrittsalter. Letztlich bestimmen das frühe Erwachen und das bewusste Ausleben dieser kindlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sehr tiefgreifend die wichtigste und expansivste Phase des Lernens bis zum 10. Lebensjahr im Kindergarten und in der Grundschule. Frühkindliche Angebote in Familien und vorschulischen Einrichtungen haben daher einen entscheidenden Einfluss auf die späteren Lern- und Bildungserfolge in der Schule. Frühkindliche Bildung ist der elementare Wegbereiter in ein erfülltes Schul-, Berufs- und Arbeitsleben, mitverantwortlicher Türöffner für Lebensqualität, nicht zuletzt ein taktgebender Förderer für gesellschaftliche Teilhabe und eine grundsteinlegende Instanz für soziale Anerkennung und Wertschätzung. Nicht umsonst gilt die Phase der frühkindlichen Entwicklung als die wichtigste Entwicklungsphase im Leben eines jeden Kindes auf der ganzen Welt!

Gute neonatale Bedingungen, eine sichere Bindung, elterliche Zuwendung und Fürsorge, eine ausreichende und ausgewogene Ernährung, angemessene Hygienevorkehrungen und gesundheitsfördernde Maßnahmen, ein pädagogisch wertvoller Umgang und entwicklungsstimulierende Anregungen, das kindliche Spiel und frühe Hilfen in der Familie sowie in vorschulischen Einrichtungen der Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund gesetzlich verbrieft und greifender Maßnahmen des Kinderschutzes sind der Nährboden für ein unbeschwertes Heranwachsen ab dem Säuglingsalter und die chancengleiche Ausschöpfung

kindlicher Entwicklungspotentiale. Dem stehen zahlreiche und vielschichtige Risikofaktoren wie Armut, mangelnde Hygiene, Ernährung und Gesundheit, Stress in der Familie, spürbare Konflikte im Umfeld, wie Kriegszustände und destabilisierende politische Zustände, Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung, Ausbeutung sowie nicht ausreichende Fürsorge, fehlende oder inadäquate Entwicklungsanreize und entwicklungslogische Lernmöglichkeiten gegenüber. Aus ökonomischer Sicht gelten Programme der frühkindlichen Bildung als kosteneffektivste Investition in das Humankapital einer Gesellschaft, das nachhaltige Entwicklungen für den einzelnen Menschen, seine Individuation und Sozialisation sowie das Zusammenleben und Zusammenhandeln der Menschen auszulösen vermag. Allerdings gibt es in Entwicklungsländern noch sehr wenige Angebote frühkindlicher Bildung. Nur knapp 20% der Kinder in den Entwicklungsländern haben überhaupt Zugang zu vorschulischen Bildungsangeboten. Kinder marginalisierter Gruppen gehören nach wie vor zu den „Bildungsverlierern“. Normative Ansprüche und Setzungen zur Verbesserung der Situation bestimmen deshalb zu Recht die Debatten zwischen der bundesdeutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit und der Zivilgesellschaft. Trotz der Anerkennung der Bedeutung frühkindlicher Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit durch die Bundesregierung scheint diese laut Nachforschungen der Zivilgesellschaft in finanzieller Hinsicht derzeit keine Priorität der Bundesregierung zu sein. Zugleich sind die Forschungslücken aber erschreckend groß. Es fehlen empirisch abgesicherte Ergebnisse, insbesondere über Langzeiteffekte frühkindlicher Bildung. Orientierung bieten hier mitunter die multilaterale Entwicklungszusammenarbeit und Ansätze der Nichtregierungsorganisationen.

Die von der Kindernothilfe in Auftrag gegebene Studie nimmt deshalb 15 ausgewählte Projekte zur frühkindlichen Bildung in Afrika, Asien und Südamerika auf den Prüfstand, die von der Kindernothilfe in der Entwicklungszusammenarbeit mit den Partnern vor Ort gefördert werden. Handlungsleitend ist die Forschungsfrage, ob und welche anwendungsorientierten und niedrigschwelligen Konzepte und Ansätze der frühkindlichen Bildung sich bislang bewährt haben und deshalb als Best-Practice-Beispiele für die zielführende und ressourcenbewusste Ausweitung frühkindlicher Bildung im Rahmen von Entwicklungsprogrammen zur Verfügung stehen können.

Hierzu wurden einschlägige Studien und Veröffentlichungen zur frühkindlichen Bildung im Allgemeinen und in der Entwicklungszusammenarbeit für die Erarbeitung eines Überblicks zum derzeitigen Stand der Forschung und Entwicklung sowie zur Erarbeitung des Forschungsdesigns detektiert. Auf Basis dessen wurde zunächst eine Drehscheibe als Kompass zur Bestimmung von Leistungs- und Qualitätsdimensionen frühkindlicher Bildung entwickelt und daraus ein in Modulen aufgebauter Fragebogen entworfen, der die Komplexität und vielen Facetten der Qualität frühkindlicher Bildung abbildet und abfragbar macht, gefolgt von der Entwicklung eines Interviewleitfragens inkl. Befragung zu Fallbeispielen von Kindern für die qualitative Analyse. In Folge haben insgesamt 375 Projektkoordinatoren, Mitarbeiter, Eltern und Kinder aus 15 Projekten die Fragebögen ausgefüllt, 11 Interviews wurden geführt sowie 4 Fallbeispiele von Kindern erhoben. Die quantitative Auswertung erfolgte über SPSS, während für die qualitative Auswertung Auswertungsraster entwickelt wurden. In dieser Studie werden die für relevant erachteten Ergebnisse interessengeleitet vorgestellt und projektspezifisch wie länderübergreifend diskutiert.

Auf Basis der Literaturrecherche ist zu empfehlen, den Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten zu sichern, deren Qualität zu verbessern und dann diese Qualität zu sichern. Für den Zugang gilt es z. B. die Finanzierung zu sichern, marginalisierte Gruppen einzubeziehen, eine verpflichtende Vorschule einzuführen, bürokratische Hürden abzubauen und die Wertschätzung von frühkindlicher Bildung zu steigern. Im Rahmen der Verbesserung der Qualität müssen ganzheitliche Ansätze frühkindlicher Bildung gefördert, Trainingsprogramme entwickelt, Mitarbeiter qualifiziert und Arbeitsbedingungen verbessert, Einrichtungsprogramme/Qualitätsstandards entwickelt, die interdisziplinäre Zusammenarbeit gefördert und Netzwerke/Kooperationen, auch mit der Privatwirtschaft, gefördert werden. Für die Sicherung der Qualität benötigt es praxisorientierte Monitoring- und Evaluationssysteme und die Durchführung regelmäßiger Qualitätskontrollen mit der Ableitung und Umsetzung von Empfehlungen für die Praxis, sowie der Ausbildung und den Einsatz von Qualitätscoaches.

Laut Auswertung der Fragebögen hinsichtlich der Wirkungen von Variablen in den Projekten für die Ernährung, Gesundheit und Entwicklung der Kinder sind auf Politik- und Projektebene die Umsetzung von Kinderrechten, die Mobilisierung des Gemeinwesens, die Auseinandersetzung mit den Lebenstheorien der Familien, die Bereitstellung psychosozialer Hilfen, hochwertige fachspezifische Aus- und Fortbildungen, die Vernetzung pädagogischer Angebote, die Schaffung einer positiven Arbeitsatmosphäre sowie die

Entwicklung von regional integrierten Monitoring-Systemen von großer Bedeutung. Entsprechend den Interviews gilt es, die Kommunikation zwischen allen Ebenen bzw. Akteuren zu verbessern, alle Stakeholder einzubeziehen und wenn nötig zu empowern, die Grundversorgung der Familien über nachhaltige Ansätze zu sichern, vorhandene Ressourcen in den Gemeinden zu identifizieren und zu nutzen, die Wertschätzung für Bildung zu erhöhen, Qualifizierungsmaßnahmen für Eltern und Mitarbeitende anzubieten, die finanzielle Sicherheit der Angebote zu verbessern, Prozesse für erwünschte Veränderungen und Innovationen zu gestalten, eng mit den Regierungen zusammen zu arbeiten. Frühkindliche Bildung sollte immer ganzheitlich und partizipativ gedacht werden: Versorgung, Betreuung, Erziehung und Bildung gehören zusammen. Vorhandene Expertise ist zu nutzen, zusätzliche Expertise ist einzuholen.

Für die Förderung der Kinder ist eine regelmäßige Förderung und Teilnahme wichtig. Die ganzheitliche Förderung sollte die sozial-emotionale, geistige, psychische und physische Entwicklung inkludieren. Individuelle Talente und Stärken müssen gefördert werden. Verantwortungsbewusstsein, selbstständiges Denken, Zukunftsträume und Perspektiven müssen gefördert/entwickelt werden. In der Zusammenarbeit mit Eltern und Gemeinden bedarf es einer engen Vernetzung mit verschiedenen Institutionen und Verantwortlichen. Die Einrichtungen müssen sich die Unterstützung der Gemeinden sichern und die Eltern in die Förderung der Kinder einbeziehen. Feste Vertrauens-/Bindungspersonen sollten für Waisenkinder über die Angebote hinaus vermittelt werden. Es sollte eine gezielte Vorbereitung auf die weiterführenden Angebote stattfinden. Hier gilt es, die Vernetzung der Einrichtungen zu fördern und Kinder über den Übertritt hinaus weiter zu begleiten.

Die datenbasierten Empfehlungen zur Verbesserung der frühkindlichen Bildungspraxis sind multifaktoriell und vielfältig. Innerhalb der Studie liegen Daten vor, welche Faktoren in den 15 untersuchten Projekten sich statistisch gesehen positiv auf die Ernährung, Gesundheit und Entwicklung der Kinder ausgewirkt haben. Diese können auch weiter hinterfragt und anhand der vorliegenden Daten gerechnet werden. Je nach Zielsetzung kann man prüfen, mit welchen Mitteln man das beste Ergebnis erzielen kann. Nicht zuletzt sind aber auch die Drehscheibe als Kompass zur Bestimmung von Leistungs- und Qualitätsdimensionen frühkindlicher Bildung sowie der entwickelte Fragebogen und die dazu gehörigen Interviewleitfragen Ergebnis dieses Prozesses und können für die Evaluierung und Entwicklung von Angeboten frühkindlicher Bildung nützlich sein, also beim Versuch die äußerst komplexe Wirklichkeit von Angeboten frühkindlicher Bildung zu fassen, zu hinterfragen und anzupassen.

2 Forschungsauftrag und Vorgehensweise

Die Studie wurde von der Kindernothilfe öffentlich ausgeschrieben und als Forschungsauftrag an Prof. Markowetz, Ordinarius am Institut für Präventions-, Inklusions- und Rehabilitationsforschung der Fakultät 11 Psychologie und Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und sein Team Ende Dezember 2014 vergeben.

2.1 Forschungsauftrag

Das in den Terms of Reference ventilierte Forschungsinteresse der Kindernothilfe war dabei auf die folgenden beiden zentralen Fragestellungen und die jeweils nachgeordneten handlungsleitenden Fragen gerichtet:

1. Welche anwendungsorientierten und niedrigschwelligen Konzepte der frühkindlichen Bildung gibt es, die als Orientierung für lokale Partnerorganisationen der Kindernothilfe dienen könnten?
 - 1.1. Wie lässt sich der Stand der Diskussion im Überblick darstellen? Welche Konzepte und Ansätze gibt es, welche haben sich bewährt und was sind erfolgsversprechende Innovationen? (Kontextanalyse)
 - 1.2. Welche Qualitätskriterien sollten gemeindenahen und niedrigschwellige Projekte und Programme der frühkindlichen Bildung erfüllen? Gibt es Ausschlusskriterien?
 - 1.3. Was sind Konzepte und Ansätze die sich in von KNH geförderten Projekten bewährt haben und inwieweit entsprechen die geförderten Projekte den Qualitätskriterien?
(Screening von 10-15 Projekten der Kindernothilfe und Identifizierung von 3-4 Good Practice Beispielen)
 - 1.4. Was sind Strategien (wie z. B. die Einbeziehung lokaler Kompetenzen) zur Umsetzung dieser Qualitätskriterien im Rahmen von Entwicklungsprogrammen?
2. In welcher Weise könnten diese auch für den entwicklungspolitischen Diskurs in Deutschland richtungswesend sein?
 - 2.1. Welchen Stellenwert nimmt die frühkindliche Bildung in der bi- und multilateralen Entwicklungszusammenarbeit ein?
 - 2.2. Welche Empfehlungen ergeben sich für die deutsche, insbesondere die staatliche Entwicklungszusammenarbeit und für die deutsche staatliche Förderpolitik?

Zur Beantwortung dieser vorgegebenen Forschungsfragen sollten Methoden der empirischen Sozialforschung herangezogen, d.h. das Forschungsproblem quantitativ und qualitativ erfasst und analysiert werden. Des Weiteren wurde vom Auftraggeber eine globale Literatur- und Internetrecherche zum Forschungsgegenstand erwartet. Insbesondere sollten dabei auch interne Dokumente der Kindernothilfe, vor allem das Positionspapier zum Thema Bildung der Kindernothilfe sowie Projektkonzepte und Anträge von ca. 10-15 Kindernothilfe-Partnerorganisationen gesichtet und analysiert werden, die gegebenenfalls um telefonische Interviews mit Kindernothilfe-Partnerorganisationen vor Ort abzusichern und zu ergänzen wären. Auch wenn dem Auftraggeber bewusst ist, dass die in Auftrag gegebene Studie einen stark explorativen wie exemplarischen und eben keinen repräsentativen Charakter hat, sondern auf eine kleine Stichprobe (N = max. 15 Projekte) begrenzt bleibt, die in sich selbst aufgrund der länder- und kontinentspezifischen Bedingungen so große Unterschiede aufweisen, dass sie untereinander nur bedingt, wenn überhaupt, miteinander, vor allen Dingen wertend vergleichen lassen, hat die Kindernothilfe den Anspruch, mit dieser Studie richtungsweisend das Thema frühkindliche Bildung forschungs- und datenbasiert aufzuarbeiten zu können. Ziel für die Kindernothilfe ist es, wissenschaftlich weitgehend abgesicherte Hinweise über Erfolgsfaktoren und Wirkvariablen aus der Praxis für die Praxis zu bekommen, die es möglich machen, die Projektarbeit im Bereich frühkindliche Bildung zielführend und ressourcenbewusst zu optimieren bzw. zu intensivieren. Deshalb soll die Studie für die Projektpartner der Kindernothilfe, aber auch für die Öffentlichkeit wie Fachwelt in der Entwicklungszusammenarbeit verfügbar gemacht und in Englisch und Spanisch übersetzt werden. Zudem soll die Studie der Advocacyarbeit und der Bewusstseinsbildung für dieses sensible und weltweit noch unterbelichtete Thema der frühkindlichen Bildung dienen.

2.2 Beschreibung der Vorgehensweise

Von der Konzeptualisierung eines schlüssigen Forschungsdesigns im Januar 2015 über die Datengewinnung, Datenaufbereitung und Datenauswertung bis zur Fertigstellung des Abschlussberichtes der Studie Ende August 2015 standen dem Forschungsteam insgesamt acht Monate zur

Verfügung, was in Anbetracht der Komplexität des Forschungsgegenstandes, das Projekt zu einem sehr ambitionierten Forschungsvorhaben machte.

Die folgende Abbildung zeigt zunächst den Ablauf des achtmonatigen Forschungsprozesses im Überblick, bevor dann die zentralen Vorgehensweisen im Zeitraum von Januar bis August 2015 erläutert werden.

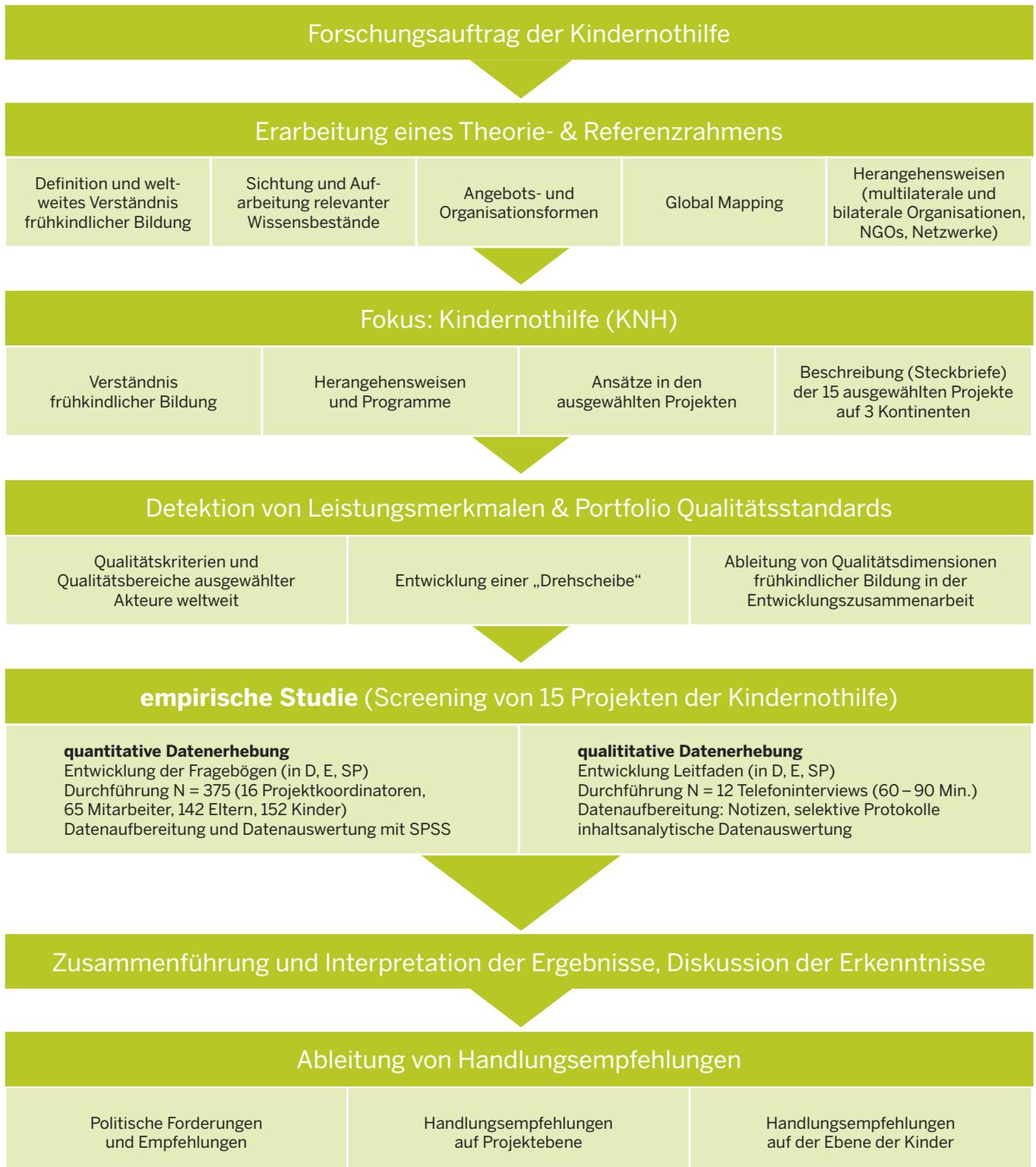


Abbildung 1: Forschungsablauf (Markowitz)

Im Forschungsteam um Prof. Markowetz als Forschungsleiter haben Janina Wöfl und Klaus Jahn als wissenschaftliche Mitarbeiter den Prozess maßgeblich mitgestaltet. Klaus Jahn hat als ehemaliger Mitarbeiter der Bildungsabteilung der GIZ (eh. GTZ) seine fachliche Expertise zu Bildungsfragen in der Entwicklungszusammenarbeit eingebracht. Zusätzlich haben drei wissenschaftliche Assistentinnen und fünf wissenschaftliche Mitarbeiter punktuell nach Bedarf mitgewirkt. Zwei davon, mit BA und MA in Statistik, haben sich über 2 Monate hinweg ausschließlich mit den statistischen Auswertungen und Berechnungen beschäftigt.

Zusätzlich wurden folgende Kollegen¹ aus Hochschulen, Universitäten und Instituten zur Mitwirkung am Forschungsprozess angefragt, die aus verschiedenen Fachdisziplinen der Frühpädagogik, pädagogisch-therapeutischen Frühförderung, der Sozialmedizin, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der interkulturellen Pädagogik und Montessori-Pädagogik über eine hohe Fachexpertise im Bereich frühkindlicher Bildung verfügen:

- Prof. Mall, München (Kinderzentrum München)
- Prof. Helen Knauf, Fulda (Frühpädagogik)
- Prof. Fröhlich-Gildhof, Freiburg (Resilienz, Bindung)
- Prof. Hans Weiss, Reutlingen/Tübingen (Frühförderung)
- Prof. Schmidtke, Oldenburg (interkulturelle Pädagogik, Entwicklungszusammenarbeit)
- Rektor Heribert Riedhammer München, (Montessori-/Reformpädagogik)
- Prof. Schulte-Körne, München (Kinder-Jugendpsychiatrie)

Diese Mitglieder der interdisziplinär besetzten Expertengruppe haben uns in unterschiedlicher Weise in dem Zeitraum von März bis August 2015 beratend begleitet, kritisch zur Seite gestanden und in zeitlicher wie inhaltlicher Hinsicht zwar sehr ungleich, in der Summe aber sehr gewinnbringend und in bemerkenswerter Weise kollegial unterstützt. Wir konnten in einem halbtägigen Kolloquium an der LMU in München den Experten unsere, aus der Literaturrecherche aufwändig detektierten und entwickelten Leistungs- und Qualitätsdimensionen mit 6 Modulen und 22 kumulierten Leistungs- und Qualitätsdimensionen vorstellen und diese kommunikativ validieren. Die daraus abgeleiteten Aspekte und in Fragen formulierten Items pro Dimension konnten wir für die Entwicklung des Fragebo-

gens für das Screening der 15 Projekte der Kindernothilfe miteinander so kommunizieren, dass es uns als Forschungsteam möglich war, einen 26-seitigen Fragebogen mit insgesamt 290 das Forschungsproblem erhellenden und somit reliablen Fragen zu generieren (siehe Anlage). Dafür gebührt diesen Kollegen unser großer Dank! An der Stelle liegt unser Dank in gleicher Weise bei dem Team der Kindernothilfe, dem wir in gleicher Weise zu zwei Zeitpunkten den Stand und Fortgang unserer Forschungsarbeiten in Duisburg haben vorstellen dürfen. Bei einem halbtägigen Treffen und Workshop konnten wir den Fragebogen intensiv diskutieren und diesen damit ebenfalls kommunikativ validieren. Besonders wertvoll waren hierbei die Anmerkungen und Hinweise zu dem Fragebogen aus der Sicht von langjährig in der Entwicklungszusammenarbeit aktiven Mitarbeitern der Kindernothilfe. So konnte sichergestellt werden, dass die Fragen sowohl zutreffend und dem Forschungsgegenstand angemessen waren, als auch von den Projektpartnern vor Ort überhaupt verstanden und beantwortet werden konnten.

Zum zweiten Zeitpunkt konnten wir diesem Team den Stand unserer Auswertungen sowohl der quantitativen wie qualitativen Erhebung vorstellen und diskursiv in arbeitsteiligen Workshops in Erfahrung bringen, welche zusätzlichen Datenauswertungen von Interesse und für die Kindernothilfe von Bedeutung sein könnten. Auf diese Weise wurden aus der Sicht der Praxis interessengeleitet wertvolle Fragen und thematische Problemfelder aufgeworfen, die wir als Forschungsgruppe danach statistisch rechnen und auswerten konnten. Auf diese Weise konnte die Forschungsgruppe sicherstellen, dass entlang der vorliegenden Daten aus der Fülle an möglichen Auswertungsmöglichkeiten auch den relevanten Fragen und Zusammenhängen statistisch im Datensatz der quantitativen Studie wie inhaltsanalytisch im Datensatz der qualitativen Studie nachgespürt wurde und diese über und mit diesen Daten aussagekräftig erhellt und als Ergebnisse aufgefaltet werden konnten, wie sie nun in dieser Studie wiederzufinden sind.

Die unter 2.1 genannten zentralen Forschungsfragen und formulierten Zielsetzungen des Forschungsvorhabens wurden von der Münchner Forschergruppe empirisch angegangen. Das Forschungsvorhaben folgte dabei grundlegend dem Verständnis einer Sozial- und Bildungsforschung, das einschlägige Wissensbestände mehrperspektivisch sowie in transdisziplinärer Weise relevante Theorien bewusst einbeziehen will, um auf kritisch-reflexiver Basis in den Praxisfeldern jene Tatbestände entdecken und diese deskriptiv herausarbeiten zu können, die als unmissverständliche Marker auf offensichtliche wie unbemerkt wirksame Parameter des Gelingens wie Misslingens der frühkindlichen Bildung hinweisen.

¹ Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, wird auf die weibliche Form verzichtet, wenngleich die jeweiligen weiblichen Vertreter selbstverständlich miteingeschlossen sind.

Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive sind zur redlichen Beurteilung sozialer Wirklichkeiten der frühkindlichen Bildungssituation für die Kinder unserer Welt ein verstehend-hermeneutisches Verständnis der Geisteswissenschaften genauso hilfreich wie das kritisch-rationale Verständnis der Naturwissenschaften und das gesellschaftskritische Verständnis der Kritischen Theorie. Zur Umsetzung des Forschungsvorhabens wurde deshalb vor der empirischen Datenerhebung und Kontextanalyse ein Portfolio an relevanten Dimensionen entfaltet, die zur Beurteilung der Wirksamkeit von Konzepten und Ansätzen frühkindlicher Bildung und den daraus zu entfaltenden Leistungs- und Qualitätsstandards wesentliche Aspekte beinhalteten und zudem aufzeigten, welche Parameter zur Verbesserung der frühkindlichen Bildung im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit zu beachten und bei zukünftigen Entscheidungen deshalb einzubeziehen sind. In forschungsmethodischer Hinsicht kamen in der Studie zur Datenerhebung quantitative wie qualitative Erhebungsinstrumente methodentriangulativ zum Einsatz. Forschungsstrategisch wurden folgende Methoden der empirischen Sozial- und Bildungsforschung in Form von empirisch-analytischen wie deskriptiv beschreibender Wirksamkeitsstudien, Zufriedenheitsstudien und Nachhaltigkeitstudien verwendet:

- Dokumentenanalysen (Quelle- und Literaturstudien)
- Statistische Erhebungen
- Befragungen (mündlich, schriftlich)
- Qualitative Exploration und Einzelfallrekonstruktive Dokumentation von kindlichen Entwicklungsbiographien

Das Forschungsvorgehen selbst wurde in mehreren Phasen und mit Blick auf die in den Terms of Reference ventilierten Nutzungsabsichten der Kindernothilfe durchgeführt. Für die systematische Bestandaufnahme und mehrdimensionale Analyse des aktuellen Standes der frühkindlichen Bildung wurde zunächst eine Status Quo Analyse durchgeführt. Intention war dabei das weltweit nicht einheitlich verwendete Konstrukt „frühkindliche Bildung“ begrifflich zu fassen und einen Verständnisrahmen für die durchzuführende Studie zu schaffen. Ansprüche, soziale Wirklichkeiten und praktische Umsetzungen wurden sowohl intragesellschaftlich als auch international in der Entwicklungszusammenarbeit theoretisch aufgearbeitet und als Referenzrahmen für die Beurteilung des Ist-Standes der frühkindlichen Bildung zusammengefasst. Hierbei wurden fundamentale Wissens- und Theoriebestände über das Praxiskonstrukt „frühkindliche Bildung“, die Hinweise auf Anspruch und Selbstverständnis frühkindlicher Bildung geben, bilanziert und empirisch belastbare Indikatoren zur Beurteilung der Prozess- und Ergebnisqualität früh-

kindlicher Bildung eingefangen. Diese Daten mündeten in eine allseits transparente Kriteriaologie zur vergleichenden Analyse und summativen Bewertung von Konzepten und Ansätzen sowie den Kontextfaktoren frühkindlicher Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Damit stand für das Screening der Projekte der Kindernothilfe ein mehrperspektivischer und multifaktorieller Katalog an Gütekriterien als einer Art „Ideal- bzw. Referenzlinie“ guter bzw. vielversprechender und zielführender Praxis zur Verfügung, die Abweichungen von diesen Standards argumentativ abgesichert abbilden kann.

In einem zweiten Untersuchungsabschnitt wurde eine Meta-Studie über den Stand der frühkindlichen Bildung durchgeführt, um die Konzepte und Ansätze der frühkindlichen Bildungspraxis mehrperspektivisch in einem „Global Mapping“ darzustellen. Hierzu wurden die weit verstreut in der Literatur auffindbaren, einschlägigen Daten gesichtet, die gefundenen Quellen (Publikationen, Internet, „graue“, bisweilen schwer zugängliche Literatur) aufgearbeitet und dem interpretativen Paradigma folgend inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Auswertungen selbst basierten auf Faktorenanalysen, Cluster- und Varianzanalysen sowie auf linearen Modellen, um die Motivstrukturen und subjektive Vorstellungen über Wirksamkeiten sowie Qualitätsmerkmale der ausgeübten Praxis detektieren und beschreiben zu können. Damit sollte sichergestellt werden, dass der Stand der Diskussion, insbesondere Wirkvariablen des Gelingens wie Misslingens der frühkindlichen Bildung, kontextuell abgebildet und erfolgreiche bzw. erfolgversprechende Umsetzungsstrategien transparent gemacht werden können.

Im dritten Abschnitt der Studie wurden die aus den beiden vorangegangenen Forschungsaktivitäten generierten Ergebnisse und Erkenntnisse dafür verwendet, um datenbasiert und dem Ansatz der konstruktivistischen Version der „Grounded Theory“ folgend faktoren- und clusteranalytisch einen Katalog an Leistungs- und Qualitätskriterien zu erstellen, wie er mit der o.g. Expertengruppe und dem Team der Kindernothilfe in Form von Gruppendiskussionen und Workshops diskursiv kommunikativ validiert wurde. Mit diesem Satz an wohlbegründeten und Standard setzenden Qualitätskriterien wurden die Datenerhebungsinstrumente entwickelt, wie sie dann für das Screening der Projekte der Kindernothilfe zur frühkindlichen Bildung auch tatsächlich in der Studie eingesetzt wurden.

Folgerichtig wurden in einem vierten Abschnitt und dem eigentlichen Forschungsschwerpunkt die Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung realisiert, um die von der Kindernothilfe geförderten Projekte auf den Prüfstand nehmen zu können. Für das Screening wurden

von der Kindernothilfe insgesamt 15 Projekte, paritätisch verteilt auf die drei Kontinente Asien, Afrika und Südamerika ausgewählt. Die Forschungsgruppe hatte hierbei keine Mitsprache, bekam aber vom Auftraggeber der Forschung Namen und Kontaktdaten der Ansprechpartner vor Ort, die für die Projekte zuständig sind, sowie alle notwendigen Informationen über die ausgewählten Projekte. So konnten frühzeitig die notwendigen Absprachen und Informationen hinsichtlich der Durchführung und des Procedere der Studie, inklusive der Erwartungen vonseiten der Forschungsgruppe getroffen werden, um einen möglichst reibungslosen und technisch gut vorbereiteten Ablauf der zwei geplanten Datenerhebungswellen vorzubereiten und zu garantieren. In der ersten Datenerhebungswelle wurde an alle ein umfangreicher Fragebogen per Email an den Projektverantwortlichen vor Ort verschickt. Der strukturierte und standardisierte Fragebogen (siehe Anlage) sah im Wesentlichen das einfache Ankreuzen von zutreffenden Antwortvorgaben vor. Zur Beantwortung der Fragen wurden im Pretest etwa 90 Minuten benötigt. Die Dauer variierte sicher von Projekt zu Projekt und hing selbstverständlich von den länderspezifischen Unterschieden der frühkindlichen Bildungspraxis ab.

Der Fragebogen selbst wurde für die Bearbeitung in den Projekten vor Ort aus dem Deutschen komplett ins Englische und von muttersprachlichen Projektmitarbeiterinnen ins Spanische übersetzt. Die Koordination für das Ausfüllen des Fragebogens von den verschiedenen Zielgruppen oblag dem Projektkoordinator oder Ansprechpartner der Kindernothilfe im jeweiligen Projekt. Aufgabe der Projektkoordinatoren war es, die Fragebögen, wie wir sie analog zu den o.g. Zielgruppen jeweils als pdf-Datei sauber voneinander getrennt für die unterschiedlichen Datenlieferanten und Auskunftgeber vorbereitet hatten, in ausreichender Zahl farbig auszudrucken, die Datengewinnung angemessen vorzubereiten und an die Zielpersonen auszugeben.

Grundsätzlich waren die Projektkoordinatoren nicht angewiesen „ihren“ Fragebogen am Stück durchzuarbeiten, sondern konnten auch beliebig oft unterbrechen. Mit Blick auf die Fülle der Aspekte (290 items plus einige offene Fragen), die im Fragebogen abgefragt wurden, haben wir das sogar empfohlen, insbesondere dann, wenn auch einige Fragen ad hoc möglicherweise nicht oder nur unzureichend beantwortet werden können. Für den Fall hatten wir darum gebeten, erst die zur Beantwortung nötigen Informationen einzuholen und dann zu antworten. Die Projektkoordinatoren konnten die in die Studie einzubindenden Eltern und Kinder selbst gewinnen, auswählen und dann die ausgedruckten Fragebögen an sie ausgeben. Sie sollten gegebenenfalls und auf Wunsch den Eltern bei Verständnis- und /oder Sprachproblemen notfalls unter Einbezug von

Dolmetschern den Eltern helfen und garantieren, dass die Eltern den Bogen vollständig ausfüllen und dabei ihre Meinung frei und ihre zutreffende Antworten geben können. Zugleich war es auch Aufgabe der Projektkoordinatoren, die altersgerechte Befragung mit den Kindern durchzuführen. Hierzu sollten sie mit jedem Kind einzeln den Fragebogen durchgehen und gemeinsam Schritt für Schritt die einzelnen Fragen langsam und deutlich vorlesen, dabei dem Kind die Antwortmöglichkeiten erklären und die dann gegebene Antwort in den Fragebogen übertragen. Zu Beginn des Fragebogens haben wir zudem ein paar Informationen über die Person abgerufen, die den Fragebogen bearbeitet hat. Die Projektkoordinatoren sollten darauf achten, dass die ausfüllenden Personen die Informationen über sich auf dem Fragebogen vollständig angeben und für die Richtigkeit und als Nachweis dafür, dass die Daten auch von ihnen stammen, unterschreiben.

Trotz des Aufwandes bei der Datengewinnung, die in zeitlicher wie datenübertragungstechnischer Hinsicht leider nicht reibungslos funktionierte und zu Verzögerungen bei der Auswertung geführt hat, war der Rücklauf mit 375 Fragebögen außergewöhnlich hoch. Alle 15 Projektkoordinatoren (100%) und ein stellvertretender Projektkoordinator, somit also insgesamt 16 Projektkoordinatoren, 65 von max. 75 Mitarbeitern (86,66%), 142 von 150 Eltern (94,66%) und mit 152 Kindern 2 Kinder mehr als die erforderlichen 10 Kinder pro Projekt, d.h. 150 Kinder (100%), haben an der quantitativen Erhebung teilgenommen.

Die von den Projektpartnern eingescannten und als Anhänge im pdf-Format an uns per Email zurückgesendeten 375 Fragebögen wurden als Datensatz komplett in eine SPSS-Maske in deutscher Sprache übertragen und statistisch mit Hilfe von SPSS ausgewertet. Gerechnet wurden die Daten von zwei universitär über einen MA-Abschluss ausgewiesenen Statistikern. Nach der Auswertung liegt eine Fülle an Daten vor, die in dieser Studie nicht vollständig und allseitig aufgefaltet werden können. Vielmehr wurden entlang des erkenntnisleitenden Interesses des Auftraggebers jene Daten aufgearbeitet und hier in dieser Studie dargestellt, die für die Beurteilung der Forschungsfragen von Bedeutung sind und somit dem Forschungsauftrag gerecht werden.

Anzumerken bleibt, dass den bisweilen an der einen oder anderen Stelle der Ergebnisdarstellung erstaunlich hohen, d.h. oft positiv zustimmenden Werten bei der Bewertung mit gewisser Vorsicht zu begegnen ist und nicht zu vorschnellen Interpretationen verleiten sollte. Nicht auszuschließen ist, dass bei der Beantwortung sowohl die Sicht der Datengeber als auch die Perspektiven für die Zukunft der Projekte selbst, unter anderem was die (weitere) Förderung durch die Kindernothilfe angeht, eine

Rolle spielten und die Items im Fragebogen nicht ganz wertfrei und objektiv, sondern mit Effekten der sozialen Erwünschtheit beantwortet wurden. Ebenfalls denkbar ist, dass die eine oder andere Frage, je nach Land und Projekt nicht richtig verstanden oder eingeordnet werden konnte, weil der inhaltliche Kontext, z. B. die Rolle und Möglichkeiten des Spielens (Freispiels) für Kinder, (noch) keine (große) Bedeutung hat. Einige der visualisierten Ergebnisse sind deshalb relativ zu sehen, können aber, auch vor dem Hintergrund, dass die eine oder andere Fehlerquote über Reliabilitätsanalysen abgefedert wurde, durchaus als datenbasierte Trends und wertvolle Hinweise auf soziale Tatbestände in der frühkindlichen Bildung geben, wie auf Herausforderungen, blinde Flecken und auf noch notwendige Veränderungen aufmerksam machen.

Bereits im Fragebogen wurde abgefragt, ob die Projektkoordinatoren über den Fragebogen hinaus für ein Interview zur Vertiefung zur Verfügung stehen würden. Im qualitativen Teil der Studie wurde ein halbstrukturierter Interviewleitfaden (siehe Anhang) entwickelt, der sich auf folgende drei Bereiche bezog:

- Rückblick: Fragen zu vergangenen Entwicklungen/ Highlights des Projekts
- Ausblick: Fragen zu möglichen Entwicklungen und Zielen für die Zukunft des Projekts
- Narrative Erhebung einer Beispielgeschichte eines Kindes aus dem Projekt

Ziel des Interviews war es, aus der Sicht der Projektkoordinatoren Erfolgsfaktoren und Herausforderungen für das Projekt und Ziele mit konkreten Umsetzungsmöglichkeiten zu detektieren und einzufangen, um anschließend über individuelle und transsituativ über aller Projekte hinweg feststellbare Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Insgesamt wurden mit 12 von 15 möglichen Projektkoordinatoren Interviews per Telefon/Skype geführt. Die Interviews selbst dauerten zwischen 45 Minuten und bisweilen gut 120 Minuten. Die Interviews wurden in Englisch und in Spanisch geführt und allesamt tonaufgezeichnet. Aus den Tonaufzeichnungen wurden ergänzend zu den parallel zum Telefonat gemachten Notizen entlang des Leitfadens zur Datenaufbereitung selektive Protokolle in Englisch bzw. Spanisch angefertigt, die dann für die weiteren Auswertungen wieder zurück ins Deutsche übersetzt wurden. Auf dieser Datenbasis wurden auf der Grundlage eines Mehrebenen-Modells systematisch die im Interview genannten Punkte den Ebenen Kind, Familie, Projekt und Unterstützungssysteme zugeordnet und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Wegen der geringen Fallzahl wurde auf eine computergeführte Auswertung mit einschlägigen Softwareprogrammen wie Atlas.ti oder MaxQDA verzichtet.

Über das qualitative Interview wurde im narrativen dritten Teil von 5 der 15 Projektkoordinatoren auf freiwilliger Basis eine Erfolgsgeschichte aus der Praxis erzählt, welche die Bedeutung, den Stellenwert, das Gelingen und die Wirksamkeit frühkindlicher Bildung überzeugend darstellen und öffentlich machen kann und zugleich die Forderungen sowie Empfehlungen für eine nachhaltige wie qualitative Weiterentwicklung zu untermauern vermag. Eine umfangreiche Rekonstruktion von Bildungsverlaufs- und Bildungserfolgsstudien, die ausschließlich auf gelingende Maßnahmen frühkindlicher Bildung zurückzuführen sind, konnte allerdings mit diesen Narrationen nicht geleistet werden. Aber die vier exemplarisch aufgezeigten Beispiele illustrieren durchaus, was Maßnahmen der frühkindlichen Bildung konkret für Kinder in den Projekten der Kindernothilfe bewirken können.

Die hier genannten und geleisteten Analysen wurden am Ende des Forschungsprozesses zusammengeführt und synchronisiert. Die aus den Daten gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse münden in Handlungsempfehlungen und mit der vorgestellten Drehscheibe in ein konkret praktisches Tool, um Leistungen und Qualitäten der frühkindlichen Bildung vom Kind aus wahrnehmen, denken und erbringen zu können.

3 Begriffsbestimmung und Definition

Die zahlreichen Facetten frühkindlicher Entwicklung spiegeln sich in den unterschiedlichen Bezeichnungen und Definitionen frühkindlicher Bildung weltweit wieder. Um einen fachlichen Diskurs zu ermöglichen, werden unterschiedliche Begriffe frühkindlicher Bildung exemplarisch aufgeführt und einige Definitionen vorgestellt. Diese differieren je nach Land und Organisation.

Einige internationale Bezeichnungen im Überblick:

- UNESCO: "Early Childhood Care and Education" (ECCE)
- UNICEF: "Early Childhood Development" (ECD)
- OECD: "Early Childhood Education and Care" (ECEC)
- World Bank: "Early Child Development" (ECD)
- Education International: "Early Childhood Education" (ECE)

Einige internationale Definitionen im Überblick:

Es existieren zahlreiche Definitionen frühkindlicher Bildung. Um eine begriffliche Annäherung zu ermöglichen, werden im Folgenden einige international anerkannte Definitionen dargestellt. Die Definitionen sind in Originalsprache aufgeführt, um Missverständnisse zu vermeiden und sprachliche Nuancen zu erhalten. Die deutsche Übersetzung dient Verständniszwecken, stellt aber keine offizielle Version der Definition dar.

CHIP² REPORT NO. 8 (Helen Penn 2004, iv):

"ECD is an umbrella term for a variety of interventions with young children and their carers/families, including health and nutrition, childcare, education and parent support". („Frühkindliche Entwicklung ist ein Überbegriff für eine Vielzahl von Interventionen für kleine Kinder und deren Sorgeberechtigte/Familien, der Gesundheit, Ernährung, Kinderpflege, Bildung und Unterstützung der Eltern umfasst.“)

UNESCO, Global Monitoring Report (GMR):

Early Childhood Care and Education (in Meinzer, Gertsch & Light-Borsellini 2013, S. 6):

"Early childhood is defined as the period from birth to eight years old. Programmes that, in addition to providing children with care, offer a structured and purposeful set of learning activities either in a formal institution (pre-primary or ISCED 0 (International Standard Classification of Education)) or as part of a non-formal child development programme. ECCE programmes are normally designed for children from age 3 and include organized learning activities that constitute, on average, the equivalent of at least 2 hours per day and 100 days per year".

(„Die frühe Kindheit wird als Periode zwischen Geburt und dem achten Lebensjahr definiert. Frühkindliche Pflege- und Bildungsprogramme bieten, neben der Kinderpflege, strukturierte und zielgerichtete Lernaktivitäten in formalen Settings (vorschulisch oder entsprechend des Level 0 der vorschulischen Erziehung nach ISCED) und innerhalb von non-formalen Entwicklungsprogrammen an. ECCE Programme sind üblicherweise für Kinder ab 3 Jahren konzipiert, stellen organisierte Lernaktivitäten dar und beinhalten Aktivitäten im zeitlichen Umfang von durchschnittlich mindestens 2 Stunden am Tag und 100 Tagen im Jahr“).

UNESCO & IICBA (Awopegba, Oduolowu & Nsamenang 2013, S. 5):

"Early Childhood Care and Education (ECCE) encompasses both "Care" (which includes health, nutrition and hygiene in a secure and nurturing environment) and "Education" (which includes stimulation, socialization, guidance, participation, and learning and developmental activities). In order to ensure a complete development of a child, both "Care" and "Education" must be seen as inseparable and reinforcing each other".

(„ECCE umfasst sowohl die "Pflege" (die Gesundheit, Ernährung und Hygiene in einem sicheren und fördernden Umfeld einschließt) als auch "Erziehung / Bildung" (die Stimulation, Sozialisation, Anleitung, Partizipation und Entwicklungs- und Lernaktivitäten beinhaltet). Zur Sicherstellung der vollständigen Entwicklung eines Kindes müssen „Pflege“ und „Erziehung / Bildung“ als zusammenhängend und als sich gegenseitig verstärkend angesehen werden“).

2 CHIP: Childhood Poverty Research and Policy Centre

UNICEF in Early Childhood Development (S. 1):

Early Childhood Development is a "comprehensive approach to policies and programmes for children from birth to eight years of age, their parents and caregivers. Its purpose is to protect the child's rights to develop his or her full cognitive, emotional, social and physical potential."

(„ECD ist ein ganzheitlicher Ansatz, der die Richtlinien und Programme für Kinder von der Geburt bis zum 8. Lebensjahr und für deren Eltern und Sorgeberechtigten umfasst. Dessen Ziel ist es, die Rechte des Kindes zu schützen um dessen vollständiges kognitives, emotionales, soziales und physisches Entwicklungspotenzial auszuschöpfen“).

Trotz der Vielfalt an Definitionen und der unterschiedlichen Begrifflichkeiten im Englischen und im Deutschen finden sich gemeinsame, charakterisierende Aspekte, welche ein einheitliches Verständnis von frühkindlicher Bildung ermöglichen:

Frühkindliche Bildung in Entwicklungsländern umfasst die Bereiche Bildung, Betreuung, Gesundheit und Ernährung. In interdisziplinärer Zusammenarbeit soll die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes gefördert werden, damit jedes Kind die Chance bekommt, sein volles Potenzial zu entfalten. Die Interventionsmaßnahmen sind an den Lebensphasen eines jungen Kindes orientiert und können dabei von pränataler Unterstützung und Bildung der Mütter bzw. Eltern bis hin zur Förderung und Begleitung des Kindes bis zum Schuleintritt reichen (0-6 Jahre). Im Rahmen frühkindlicher Bildung werden u. a. auch Vorschulprogramme („preschool“) angeboten, welche für Kinder ab 3 Jahren angeboten werden. In einigen Maßnahmen wird die häufig kritische Übergangsphase in die Schule begleitet (bis ca. 8 Jahre) (vgl. Meinzer, Gertsch & Light-Borsellini (BMZ/GIZ)

2013, Rao et al. 2013, Stamm und Edelmann 2013, Boyle Swiniarski 2014 u. a.).

Während bei Interventionsmaßnahmen für Kinder unter 3 Jahren v.a. Betreuung, Ernährung und Stimulation im Vordergrund stehen, bekommt mit zunehmendem Alter der Kinder die konkrete Vorbereitung auf den Schuleintritt immer mehr Bedeutung.

Maßnahmen frühkindlicher Bildung werden von den unterschiedlichsten Institutionen angeboten. Dazu zählen Schulen, Gemeinden, Kirchen, Kinderzentren und Kliniken. Auch mobile Dienste, die Familien aufsuchen und Ernährungsprogramme werden unter dem Begriff der frühkindlichen Bildung subsumiert. Der Professionalisierungsgrad des Personals kann bei den verschiedenen Angeboten stark differieren (vgl. Helen Penn 2004).

Im vorliegenden Papier soll durchgängig der Begriff der frühkindlichen Bildung verwendet werden. Dieser steht für die von der OECD (2006) deklarierte Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. u. a. OECD 2006, Stamm und Edelmann 2013, S. 13). Die Trias soll im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit noch um die Komponente Versorgung erweitert werden, welche die Elemente Ernährung, Hygiene und Gesundheit noch mehr in den Fokus rückt. Bildung darf nie losgelöst von Gesundheit (physisch und psychisch) diskutiert werden.

Die Tetrade aus Versorgung, Bildung, Betreuung und Erziehung kann als Synthese unterschiedlicher Begrifflichkeiten und Definitionen im nationalen als auch im internationalen Diskurs angesehen werden und liegt dem hier verwendeten Begriff der frühkindlichen Bildung zugrunde.

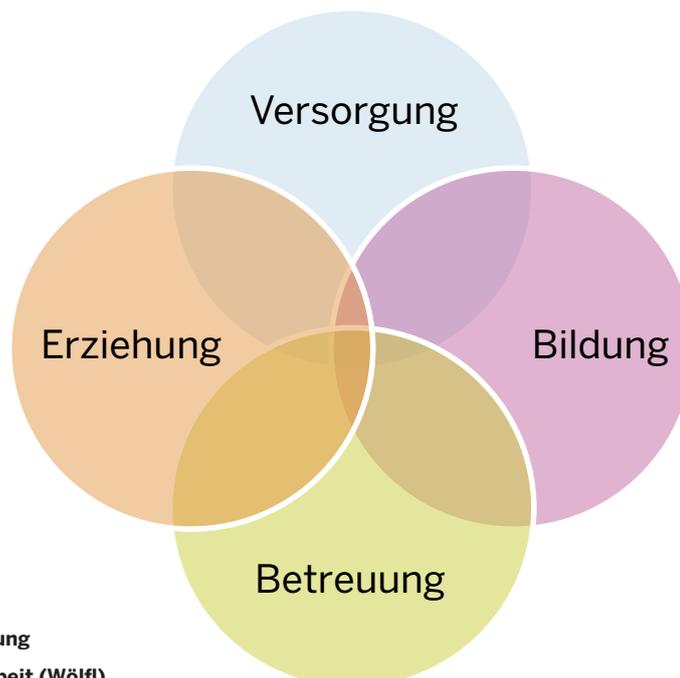


Abbildung 2:
Dimensionen frühkindlicher Bildung
in der Entwicklungszusammenarbeit (Wölf)

4 Die Wirkung frühkindlicher Bildung

Bereits Jahre bevor Kinder zum ersten Mal in die Schule gehen, besteht ein dramatischer Unterschied zwischen armen und reichen Kindern hinsichtlich ihrer kognitiven, emotionalen, motorischen und sozialen Fähigkeiten. Diese Unterschiede haben weitreichende Konsequenzen für Gesundheit, Wohlbefinden und Bildungsniveau auf individueller und auf gesellschaftlicher Ebene.

4.1 Individuelle Ebene

Zahlreiche Risikofaktoren, wie umweltbedingte und psychosoziale Stressfaktoren hindern Kinder in Entwicklungsländern daran, ihr individuelles Potential zu entfalten. Es ist hinlänglich bekannt und durch zahlreiche Studien untermauert, dass gerade die ersten Jahre im Leben eines Kindes die Basis für die gesamte Entwicklung sind (Burger 2010, Shonkoff et al. 2012, Stamm 2008, u. a.).

Laut Ergebnissen der PISA-Studie (Performance in International Student Assessments) besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulleistung von 15-Jährigen und dem Besuch einer vorschulischen Einrichtung (mind. 1 Jahr).

Dieser Zusammenhang scheint sich auch in Entwicklungsländern zu bestätigen, wie folgende Untersuchungen zeigen:

Save the Children berichtet 2013 in seinem Report „Ending the hidden exclusion – Learning and equity in education post-2015“, dass in Brasilien Mädchen einkommensschwacher Familien, die an gemeindebasierten Vorschulprogrammen teilnahmen, mit doppelt so hoher Wahrscheinlichkeit die 5. Klasse und mit dreifach so hoher Wahrscheinlichkeit die 8. Klasse erreichten, als die Mädchen, die an keinem Vorschulprogramm teilnahmen (vgl. Save the Children 2013, S. 30–31, Arnold et al. 2006).

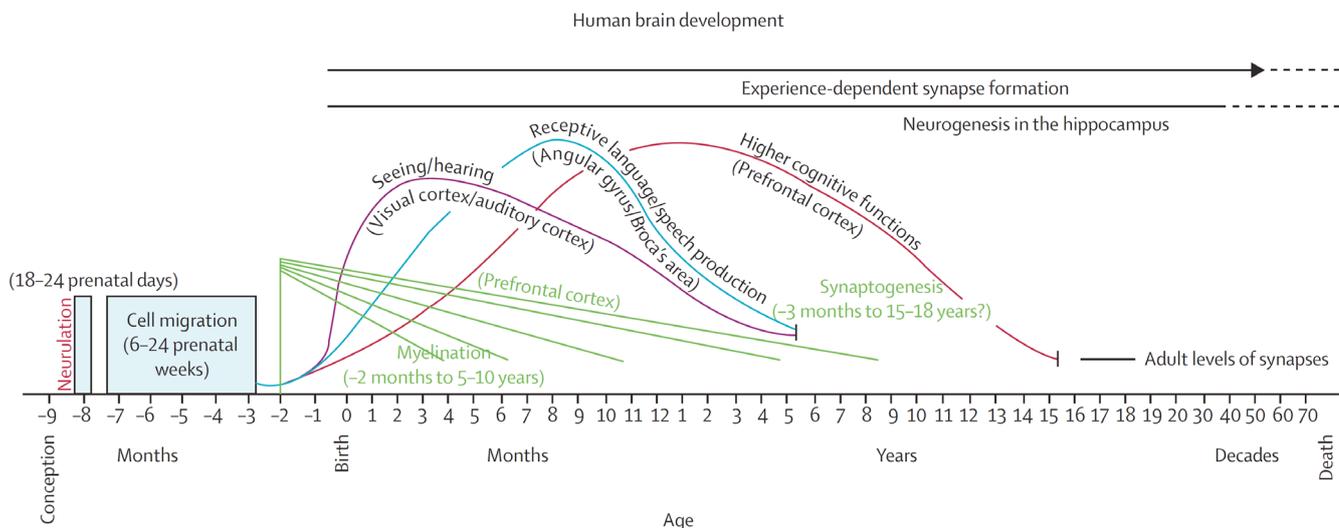


Abbildung 3: Entwicklung des menschlichen Gehirns (Grantham-McGregor und Cheung 2007)³

³ Original von Thompson RA, Nelson CA. Developmental science and the media: early brain development. Am Psychol 2001; 56: 5-15

In ländlichen Gegenden in Bangladesch zeigten Kinder, welche an Vorschulprogrammen teilnahmen und einen Zugang zu besseren Lernmaterialien hatten, bessere schulische Leistungen zu Beginn der 2. Klasse (vgl. UNESCO 2012).

Im Rahmen einer Meta-Analyse von Rao et al. 2013 wurden 70 Studien (115 Interventionen) in 30 Entwicklungsländern zum Thema frühkindliche Bildung analysiert. Das Forscher-Team kam zu folgenden Ergebnissen:

- Frühkindliche Bildung hat positive Effekte auf die kognitive Entwicklung von Kindern.
- Die größten Effekte konnten bei Bildungsprogrammen festgestellt werden, die einen ganzheitlichen Entwicklungs-Ansatz verfolgen (Unterstützung der Eltern, Ernährung, Gesundheit und Bildung).
- Elternbezogene Maßnahmen verzeichneten dann die größten Erfolge, wenn sowohl Eltern als auch Kinder miteinbezogen wurden.
- Der Einsatz von gut qualifizierten Erziehern und medizinischem Personal stand in einem hohen Zusammenhang mit den Lernfortschritten der Kinder.

Nach wie vor sind Angebote frühkindlicher Bildung in Entwicklungsländern jedoch sehr rar, gerade für marginalisierte Kinder. 2010 hatten nur 15% der Kinder in den Entwicklungsländern Zugang zu vorschulischen Bildungsangeboten (vgl. UNESCO 2010).

4.2 Gesellschaftliche Ebene

“Investing in young children is not only the right thing to do from an ethical point of view, but it is also the smart thing to do from an economic point of view for the children, as well as for their families, their communities, and society at large” (Denboba et al. 2014, S. v.).

Die Kosten-Nutzen-Relation frühkindlicher Bildung wurde in zahlreichen Studien analysiert und untersucht. Effekte frühkindlicher Bildung auf individueller Ebene werden zu Langzeiteffekten auf gesellschaftlicher Ebene. Aus ökonomischer Sicht sind Programme der frühkindlichen Bildung eine Investition in Humankapital. Eine empirische Abwägung von Kosten und Nutzen fällt durchgehend positiv aus, beispielsweise in den USA in einschlägigen Studien wie der High/Scope Perry Preschool Study (vgl. Schweinhart et al. 2005), in der ein Kosten-Nutzen-Verhältnis von 17:1 festgestellt wurde, oder in dem Carolina Abecedarian Project (vgl. W.S. Barnett, Leonard N. Masse 2006); weitere Studien: Temple & Reynolds 2005, Reynolds et al. 2007. Zur Situation in den Entwicklungsländern liegen mittlerweile ebenfalls einige Studien vor, wenn auch die Forschungs-

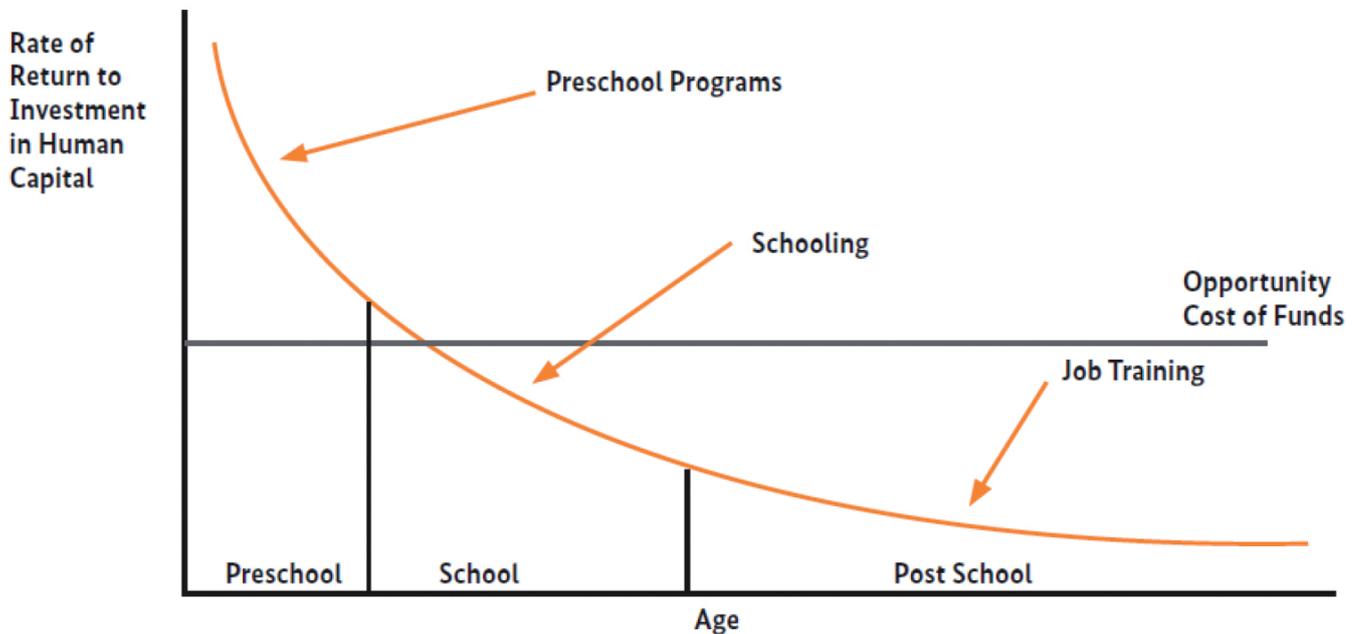
lage nach wie vor äußerst unbefriedigend ist und weiterhin eine große Forschungslücke konstatiert werden muss. Im Rahmen der oben erwähnten Meta-Analyse von Rao et al. (2013) stellte das Forscherteam fest, dass in nur 38 von 70 Studien Langzeiteffekte frühkindlicher Bildungsangebote untersucht worden waren, welche sich meist auch nur auf einen Zeitraum von 6 Monaten bezogen.

Die wenigen vorhandenen Studien zur Kosten-Nutzen-Relation frühkindlicher Bildungsangebote in den Entwicklungsländern konnten durchweg auf ein positives Kosten-Nutzen-Verhältnis hinweisen, wenngleich sie im Studiendesign und bzgl. Langzeitdaten nicht vergleichbar sind mit den Studien aus den westlichen Ländern (vgl. UNESCO 2007, S. 112ff, Britto, Engle & Super 2013):

- Bolivien: Kosten-Nutzen-Verhältnis zwischen 2.4:1 und 3.1:1 (vgl. Van der Gaag & Tan 1998 in UNESCO 2007, S. 113)
- Kolumbien und Ägypten: Kosten-Nutzen-Verhältnis zwischen 3:1 und 5.8:1 (vgl. Arnold 2004 in UNESCO 2007, S. 113)
- Indien: Kosten-Nutzen-Verhältnis von 14.07:1, vgl. Bobonis et al. 2006 in (UNESCO 2007, S. 112–113)

Die erfolgreichsten Kosten-Nutzen-Relationen erzielten besonders Programme, zu deren Zielgruppen marginalisierte Kinder wie Mädchen, mangelernährte Kinder, Kinder aus Gruppen mit hoher Kindersterblichkeitsrate, arbeitende Kinder, Kinder mit Behinderung etc. gehörten (vgl. UNESCO 2007, S. 112ff).

Weitere Studien weisen darauf hin, dass frühkindliche Bildung deutlichere Langzeiteffekte zeigt als in späteren Altersstufen angesetzte pädagogische Interventionen, die beispielsweise erst zu Schulzeiten greifen (vgl. Heckman 2000, 2006; Heckman & Carneiro 2003 in UNESCO 2007), (Meinzer, Gertsch & Light-Borsellini (BMZ/GIZ) 2013), (Denboba et al. 2014)).



Rates of Return to Human Capital Investment Initially Setting Investment to be Equal Across all Ages

Source: Heckman & Carneiro (2003) Human Capital Policy

Abbildung 4: Ertragsrate von Investitionen in Humankapital⁴

Zwar haben die allgemeinen Bemühungen im Bereich der frühkindlichen Bildung in den letzten Jahren deutlich zugenommen, dennoch ist das Potenzial noch bei weitem nicht von allen Seiten anerkannt und ausgeschöpft. Da frühkindliche Bildung in einmaliger Synthese die Basis für menschliche Entwicklung, ökonomische Produktivität und soziale Gerechtigkeit schaffen kann, sollte sie ins Zentrum nationaler Entwicklungsstrategien gestellt werden.

⁴ Original von Heckman & Carneiro (2003): Human Capital Policy. NBER Working Paper No. 9495. Cambridge, MA (Internetdokument, URL: <http://www.nber.org/papers/w9495.pdf>). Gefunden in Meinzer, Gertsch & Light-Borsellini (2013).

5 Angebotsformen frühkindlicher Bildung

Weltweit existiert eine große Bandbreite an Angebotsformen frühkindlicher Bildung. Im Rahmen einer ersten Analysearbeit konnten zahlreiche Angebotsformen identifiziert werden, angefangen bei Kindergärten, über Spielgruppen bis hin zu Beratungszentren und Elternschulungen. Der Analyse wurde ein weites Verständnis von frühkindlicher Bildung zugrunde gelegt, welches auch medizinische Versorgung, Präventionsmaßnahmen und Elternarbeit miteinbezieht. Gerade im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit ist es unumgänglich, die zahlreichen Konzepte frühkindlicher Bildung vor dem Hintergrund der Tetrade von Versorgung, Erziehung, Betreuung und Bildung zu reflektieren (vgl. hierzu auch Kap. 3). Die Angebotsformen im Bereich frühkindliche Bildung können von Land zu Land in Form und Verbreitung stark variieren. Dennoch bestehen zahlreiche konzeptionelle Gemeinsamkeiten, welche die Erstellung eines allgemeinen Überblicks möglich machen. Im Folgenden werden verschiedene Angebotsformen, Herangehensweisen, Konzepte und Programme vorgestellt. Der Überblick erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, versucht aber, die weltweit gängigsten Angebote zu erfassen.

Kinderkrippe

Kinderkrippen sind Einrichtungen für Kinder zwischen dem Säuglingsalter und dem Eintritt in den Kindergarten mit ca. drei Jahren. Sie sind für gewöhnlich die erste außerfamiliäre Betreuungseinrichtung für Kinder. Ihr Besuch ist freiwillig. Kinderkrippen ergänzen die familiären Bildungs- und Erziehungsbemühungen, sie dienen nicht nur der frühkindlichen Erziehung in Bezug auf die Entwicklungsbegleitung unter anderem im Bereich der Sprache, der Wahrnehmung und der Selbstständigkeit, sondern leisten auch einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit. Es existieren vielfältige pädagogische Konzepte (z. B. situativer Ansatz) mit unterschiedlichen inhaltlichen oder organisatorischen Schwerpunkten (z. B. bilingual). Das Angebot erstreckt sich von staatlichen Einrichtungen über Elterninitiativen bis hin zu privaten Trägern.

Kindergarten

Kindergärten sind Einrichtungen der frühkindlichen Bildung. Sie werden von Kindern ab etwa drei Jahren bis zum Eintritt in die Schule besucht. Der Besuch des Kindergar-

tens ist in der Regel freiwillig. Er ergänzt die familiären Bildungs- und Erziehungsbemühungen und bereitet die Mädchen und Jungen auf den Schulbesuch vor. Neben Angeboten zur Förderung von Sprache und Wahrnehmung werden erste Kulturtechniken angebahnt. Das Einüben sozialer Fähigkeiten und die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit gehören zu den Zielen des Kindergartens. Nicht zuletzt leisten Kindergärten einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit. Es existieren vielfältige pädagogische Konzepte (z. B. situativer Ansatz) mit unterschiedlichen inhaltlichen oder organisatorischen Schwerpunkten (z. B. bilingual). Das Angebot erstreckt sich von staatlichen Einrichtungen über Elterninitiativen bis hin zu privaten Trägern.

Kindergruppen/Spielgruppen

Kindergruppen, Spielgruppen, Eltern-Kind-Gruppen u.ä. sind Angebote für Familien mit kleinen Kindern zwischen dem Säuglingsalter und dem Beginn des Kindergartens mit ca. drei Jahren. Sie tragen zum Austausch von Müttern und Vätern bei. Sie finden u.U. unter Leitung einer pädagogischen Fachkraft statt, die die Familien und die Entwicklung der Kinder begleitet und durch verschiedene Angebote Impulse für die gesunde Entwicklung der Kinder setzt (z. B. Lieder, Verse, Reime zur Förderung der Sprachentwicklung) bzw. Entwicklungsrisiken minimiert (z. B. bei auftretenden Problemen an Experten vermittelt). Es existieren Gruppen und Kurse für Risikofamilien (z. B. Teenagermütter), z. T. mit genauem Curriculum.

Mobile Kindergärten

Mobile Kindergärten sind eine besondere Form von Kindergärten. Im Gegensatz zu traditionellen Kindergärten sind mobile Kindergärten nicht standortgebunden. Das Angebot kann punktuell und vorübergehend sein. Die Betreuer kommen zu den Kindern, bringen notwendige Materialien mit und passen sie der Situation an. Von mobilen Kindergärten können beispielsweise Kinder, die in abgelegenen Regionen – ohne entsprechende Infrastruktur – leben, Familien, die als Nomaden leben oder arbeitende Kinder profitieren. Mobile Kindergärten verfolgen dieselben Ziele wie stationäre Kindergärten: Die Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche zur Vorbereitung auf den Schulbesuch.

Vorschule

Der Begriff Vorschule umfasst verschiedenste Angebote für Kinder, die noch keine Schule besuchen, aber demnächst eingeschult werden. Die unterschiedlichen Vorschulangebote unterscheiden sich hinsichtlich der Inhalte und Organisationsformen und ihrer Verbindlichkeit. Sie alle haben das Ziel, den Schulbesuch vorzubereiten, die Schulreife sicherzustellen und benachteiligten Kindern Chancen zu erschließen. Vorschulangebote können in den Kindergartenalltag integriert sein oder separat angeboten werden. Im Vergleich zum Kindergarten, der die Kinder auch auf die Schule vorbereitet, haben schulische Lern-, Arbeits- und Sozialformen in Vorschuleinrichtungen eine größere Bedeutung.

Vorsorgeuntersuchungen

Vorsorgeuntersuchungen für Schwangere und Kinder dienen der Kontrolle der altersgerechten Entwicklung von Kindern, reduzieren die Kindersterblichkeit, erschließen den Zugang zu medizinischer Versorgung und erhöhen dadurch Entwicklungschancen. In Entwicklungsländern gibt es kaum Angebote einer systematischen Vorsorge der Kindergesundheit oder Schwangerschafts-Vorsorge durch entsprechend qualifiziertes Personal. Insbesondere Kinder und Frauen aus armen Familien und/oder ländlichen Regionen haben oft keinen Zugang zu medizinischer Prävention, Impfberatung und kinderärztlicher Versorgung. Vorsorgeuntersuchungen können Bestandteil eines Projekts oder einer Einrichtung zur frühkindlichen Bildung sein.

Ernährungsprogramme

Ernährungsprogramme sollen die Ernährungssituation in erster Linie von Kindern und Schwangeren sowie stillenden Müttern, aber auch Frauen und Männern, verbessern. Eine gesunde, nährstoffreiche Ernährung ist für die kindliche Entwicklung eine wichtige Voraussetzung. Um diese sicher zu stellen, existieren verschiedene Projekte und Kampagnen, die sich bei der Bekämpfung akuter Hungersnöte oder verstecktem Hunger engagieren (u. a. das Welternährungsprogramm der Vereinten Nationen). Gerade in Entwicklungsländern kommt Ernährungsprogrammen als Teil der frühkindlichen Bildung eine große Bedeutung zu. Ernährungsprogramme dienen der Versorgung. Neben Betreuung, Erziehung und Bildung bilden sie eine der vier Dimensionen frühkindlicher Bildung.

Impfprogramme

Durch Impfprogramme soll eine möglichst hohe Impfquote erreicht werden um den Einzelnen vor einer Ansteckung mit Krankheiten zu schützen, Krankheitserreger regional zu eliminieren und schließlich weltweit auszurotten. Impfprogramme beinhalten Beratung, ggf. die Überprüfung des Impfstatus und die Durchführung und Dokumentation von

Impfungen. Sie können im Zusammenhang mit Vorsorgeprogrammen stattfinden und den Kontakt zu weiterer medizinischer Versorgung herstellen. Impfprogramme tragen nicht nur zur Gesunderhaltung geimpfter Kinder, sondern auch zum Schutz nicht geimpfter Kinder bei und begünstigen dadurch kindliche Entwicklungschancen.

Mobile Dienste

Mobilen Diensten kommt im Kontext frühkindlicher Bildung v.a. in abgelegenen Regionen, ärmeren Gebieten und infrastrukturell ungünstig ausgestatteten Bereichen eine große Bedeutung zu; beispielsweise in Form von mobilen Kindergärten oder mobilen Büchereien. Unter den verschiedenen Angeboten existieren auch medizinische. (Haus-) Besuche von Ärzten, Krankenschwestern oder Projektmitarbeitern können mobil, flexibel und an die spezifischen Bedürfnisse und Situationen angepasst zum Einsatz kommen, um die Entwicklungschancen von Kindern, die keinen Zugang zu ortsgebundenen Bildungseinrichtungen oder medizinischer Versorgung haben, zu verbessern.

Beratungszentren

Beratungszentren bieten Aufklärung, Beratung und Unterstützung von Müttern, Schwangeren und Familien an. Aufklärungsarbeit und Fortbildungen beziehen sich auf die Themen Hygiene, Gesundheit, Ernährung HIV/Aids, kindliche Entwicklungsphasen, Bedeutung des Spiels u. a. m. Beratungs- und Unterstützungsangebote unterschiedlicher Art sind u. a. auf Schwangere, junge Mütter, Mütter mit HIV /Aids, Frauen mit Gewalt und/oder Missbrauchserfahrung sowie Mütter von Kindern mit chronischen Krankheiten oder Behinderung ausgerichtet.

Elternschulungen

Elternschulungen sind ein bedeutender Aspekt frühkindlicher Bildungsarbeit. Bildungsangebote für schwangere Frauen und Mütter zu Themen wie Schwangerschaft, gesunde Ernährung, Stillen, Bindung, zur Bedeutung von Bildung und Aufklärungsarbeit u. a. zur Gleichwertigkeit von Söhnen und Töchtern oder zur Entstehung von Behinderung tragen direkt zur Verbesserung von Entwicklungschancen von Ungeborenen, Säuglingen und (Klein-) Kindern bei.

Von Kursen zur Alphabetisierung, zum Umgang mit Geld oder anderen Kulturtechniken für Eltern profitieren Kinder mehrfach. Steigt der Bildungsgrad in den Familien, steigt auch der Stellenwert von Bildung und somit die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder dieser Familien einen Zugang zu Schulbildung bekommen.

Inklusive Einrichtungen

Inklusion ist ein politisches Ziel. Grundlage ist das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ (auch: UN-Behindertenrechtskonvention) der Vereinten Nationen. Es wurde auch von vielen Entwicklungsländern unterzeichnet. Darin werden die allgemeinen Menschenrechte bezüglich der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung konkretisiert. Inklusion als gelungener Umgang mit Diversität in allen gesellschaftlichen Bereichen steht im Mittelpunkt. Die Umsetzung dieses Anspruchs wird unterschiedlich gehandhabt: In Deutschland und Europa stehen Menschen mit Behinderung im Fokus der Bemühungen; international ist das Ziel, u. a. im Bildungswesen und genauer im frühkindlichen Sektor, durch inklusive Angebote den Zugang zu Bildungsangeboten für alle Kinder, unabhängig ihres Geschlechts, ihrer familiären und ethnischen Herkunft, ihres sozioökonomischen Status und ihrer angeborenen oder erworbenen motorischen und mentalen Fähigkeiten zu gewährleisten.

Kombinierte Maßnahmen

Die Angebotsformen frühkindlicher Bildung sind äußerst vielfältig und unterscheiden sich strukturell teilweise stark voneinander. Viele Angebote existieren in der Praxis nicht als Reinform sondern an die jeweiligen Umstände angepasst. Dadurch kommt es zu Mischformen oder kombinierten Maßnahmen. Beispielsweise können Elternschulungen an Zentren zur frühkindlichen Bildung angegliedert sein, medizinische Maßnahmen in Kombination angeboten werden (z. B. Vorsorgeuntersuchungen und Impfprogramme) oder pädagogische und medizinische Angebote, die als Hausbesuche stattfinden, sich ergänzen.

6 Global Mapping – Frühkindliche Bildung in der Entwicklungs- zusammenarbeit

Bedeutung frühkindlicher Bildung für die Entwicklung des Gehirns

Es gibt zahlreiche Theorien und Studien, die die große Bedeutung der frühkindlichen Bildung heraus stellen und wissenschaftlich belegen. Nach Rauh 2014 beispielsweise haben sich bis zur 20. Woche der Schwangerschaft die meisten Neuronen gebildet, gefolgt von den funktionellen Synapsen in der 23. Woche, zwischen der 25. und 40. Woche nehmen die Zellen rasch zu. Die Synaptogenese findet hauptsächlich postnatal statt und ist kurz vor dem Kindesalter mit ca. 3 Jahren abgeschlossen. Sie bilden sich ca. ab dem 10. Lebensjahr wieder zurück, beim Erreichen des Erwachsenenalters verbleiben ca. 60%, während die Myelinisierung (Ausstattung der Nervenfasern mit Myelin/Marksubstanz für eine schnellere Erregungsleitung im Gehirn) bis in die Pubertät fortschreitet. Entsprechend wichtig sind die pränatale Entwicklung sowie die Lebensphase ab der Geburt bis ca. zum dritten Lebensjahr für die Ausbildung von Synapsen und bis ca. zum 10. Lebensjahr zur vollen Nutzung der Verbindungen. Hier wird die Basis für die geistige, soziale, emotionale und physische Entwicklung eines jeden Menschen gelegt.

Zugang zu frühkindlicher Bildung

Frühkindliche Bildung findet im Elternhaus, in der Familie und im Rahmen von externen Angeboten statt. Laut einer Erhebung von Unicef werden mehr als die Hälfte der Kinder im Vorschulalter zu Hause von Eltern und Familie im Bereich des frühen Lernens gefördert. Speziell bei marginalisierten Gruppen sind Eltern jedoch oft ohne Anleitung und/oder Unterstützung nicht in der Lage, ihren Kindern eine adäquate frühkindliche Förderung zu geben. So sind externe Angebote der frühkindlichen Bildung von großer Bedeutung für die Chancengleichheit und die Möglichkeit, die eigenen Potentiale zu entfalten. Hinzu kommt die Bedeutung externer Angebote für die Sozialisation von Kindern und deren Vorbereitung auf die Schule.

Laut GMR waren 2012 nur 184 Millionen Kinder in Programmen der vorschulischen Bildung registriert, während die Weltbank davon ausgeht, dass weltweit 13% der Bevölkerung 0 bis 6 Jahre alt sind, das entspricht ca. 540 Millionen Kindern. Laut Unicef haben in der Mehrzahl der Länder weniger als 50% der Kinder Zugang zu frühkindlicher Bildung, in manchen Ländern weniger als 10% oder sogar gegen 0% tangierend. In allen Ländern sind die ärmsten Kinder am meisten benachteiligt.

Mehr als 200 Millionen Kinder unter 5 Jahren in Ländern mit mittlerem und niedrigem Einkommen, aber auch steigend in OECD Ländern und Schwellenländern, erreichen laut UNICEF nicht ihr volles Entwicklungspotential. Die Risikofaktoren sind vielfältig und meist auch vielschichtig: Armut, mangelnde Hygiene und Gesundheit, Stress in Familie und Umgebung, Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung, Ausbeutung sowie nicht ausreichende Fürsorge und Lernmöglichkeiten.

Angebote der frühkindlichen Bildung

Existierende Programme der frühkindlichen Bildung richten sich an verschiedene Altersgruppen: Säuglinge, Vorschulkinder und Kinder der unteren Grundschulklassen. Es werden prinzipiell weniger Programme für Kinder unter 3 Jahren angeboten, meist sind diese frei, d.h. ohne pädagogisches Programm im engeren Sinn, mit einem Fokus auf die Aspekte Gesundheit und Ernährung, in privater Trägerschaft und befinden sich in urbanen Zentren. Gründe dafür sind: gesellschaftliche und kulturelle Ansichten über Kinderbetreuung als private Verantwortung, höhere Kosten als für Vorschulprogramme wegen erhöhtem Personalbedarf sowie höherer Bedarf an Ausstattung und Ausbildung. Der Zugang zu diesen Diensten bleibt Gruppen mit niedrigem Einkommen meist verschlossen.

Die zwei- bis drei-jährigen vorschulischen Angebote für

Kinder zwischen 4 und 6 Jahren sind oft auf die Vorbereitung von Kindern auf die Schule sowie Betreuung der Kinder während der Arbeitszeiten der Eltern fokussiert. Die Angebote der frühkindlichen Bildung sind meist punktuell, wenig transparent und kaum qualitativ standardisiert. Die Gruppengrößen sind oftmals (zu) groß, so dass keine qualitativ hochwertige Erziehung und Bildung möglich sind. Generell fehlt es an qualifizierten Pädagogen. Die Qualifizierung der existierenden Pädagogen unterscheidet sich stark zwischen den Ländern, von einer neunjährigen Grundbildung, über Sekundarbildung, Berufsbildung bis hin zum universitären Studium.

Vielversprechende Praktiken der frühkindlichen Bildung

Es gibt zahlreiche vielversprechende Praktiken im Bereich der frühkindlichen Bildung. So haben zum Beispiel Öffentlichkeitsarbeit, Schulungen von Mitarbeitern, Organisationsentwicklung von Einrichtungen, Spiele zur kognitiven Stimulierung, kulturangepasste Bildungsprogramme, Zugang zu Büchern und Lernspielen sowie das Einbeziehen der Eltern das Verständnis für die verschiedenen Angebote gestärkt. Dies gilt auch für die ganzheitliche Arbeit des Gemeinwesen- und Selbsthilfegruppenansatzes. Darüber hinaus haben in ausgewählten Ländern die Abschaffung von Schulgebühren, das Bereitstellen von Sozialleistungen für bedürftige Familien, die Schaffung mobiler Kindergärten und die Einführung der Schulpflicht den Zugang zu Angeboten der frühkindlichen Bildung erhöht.

Finanzierung frühkindlicher Bildung

Laut UNESCO ist in vielen Ländern ein Großteil der Angebote der frühkindlichen Bildung privat organisiert und finanziert. Bis zum dritten Lebensjahr stehen sie meist unter der Verantwortung des Sozial- oder Gesundheitsministeriums, nach dem dritten Lebensjahr des Bildungsministeriums. Es gibt weitere Sonderformen von Ministerien. Laut dem GMR betragen die Ausgaben für vorschulische Bildung im Jahr 2012 weltweit durchschnittlich 3,8% der Bildungsausgaben der Länder, dabei stehen Länder im Afrika südlich der Sahara mit durchschnittlich 0,3% und in islamischen Ländern mit durchschnittlich 1,3% den entwickelten Ländern mit durchschnittlich 9% der Bildungsausgaben gegenüber.

In nur 40 Ländern sind vorschulische Angebote verpflichtend. Darüber hinausgehende private Angebote sind kostenpflichtig, meist in Ballungszentren angesiedelt und erreichen nicht die am meisten marginalisierten Gruppen. Dieser kontinuierlichen Unterfinanzierung stehen Studien entgegen, die aufzeigen, dass frühkindliche Bildung die kosteneffektivste Investition für nachhaltige Entwicklung ist. Dabei müssen alle Bereiche angesprochen werden: Fürsorge, Gesundheit, Ernährung, Sicherheit und Bildung.

Ohne eine stärkere Fokussierung der Regierungen der betroffenen Länder und der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit auf dieses bedeutende Thema, können soziale Benachteiligungen nicht ausgeglichen werden.

Status von Ernährung und Gesundheit

Weltweit ist die Anzahl der Kinder, die vor dem 5. Lebensjahr sterben, zwar gesunken, aber mit 6,3 Millionen Kindern im Jahr 2013 immer noch deutlich zu hoch, insbesondere, da viele Todesfälle vermeidbar gewesen wären.

Laut WHO werden weltweit weniger als 40% der Kinder ausschließlich von der Mutter gestillt. Vier Millionen Babys sterben pro Jahr innerhalb der ersten Lebenswoche aufgrund von schlechten neonatalen Bedingungen. 20% dieser Todesfälle könnten durch das Stillen vermieden werden, andere durch Impfungen, vorgeburtliche und geburtliche Gesundheitsfürsorge. Kürzere Zeiten der Freistellung nach der Geburt (Elternzeit) reduzieren im Durchschnitt die Zeit des Stillens sowie die Zeit, die Mütter mit ihrem Kind während der Hauptentwicklungszeit verbringen können. In Ländern mit niedrigem Einkommen sind es durchschnittlich nur 13 Wochen.

19 Millionen Kinder werden jährlich mit Untergewicht geboren, die Mehrzahl in Süd- und Westasien, gefolgt von Ländern südlich der Sahara (z. B. Mauretanien mit 34%, Niger mit 27%). Diese Kinder haben ein 20-faches Risiko, als Säugling zu sterben. Überlebende Kinder haben ein erhöhtes Risiko, an Infektionskrankheiten zu erkranken. Mehr als 30 Millionen Säuglinge weltweit haben aufgrund von Jodmangel und Folgeerkrankungen ein ebenfalls erhöhtes Risiko.

Es gibt einen starken Zusammenhang zwischen Gesundheits- und Ernährungsstatus und den Lernerfolgen. Aufgrund von Unterernährung können 178 Millionen Kinder ihr Entwicklungspotential nicht ausschöpfen. Durchschnittlich eins von drei Kindern unter 5 Jahren in Ländern mit niedrigem Einkommen leidet an mittleren oder starken Entwicklungsverzögerungen, in Niger sind das mehr als die Hälfte der Kinder.

Status von Schutz und Fürsorge

Laut einem Bericht von UNICEF 2009 ist Gewalt an Kindern in Form von psychischen Aggressionen und/oder körperlichen Strafen weit verbreitet, in manchen Ländern schätzungsweise an bis zu 90% der Kinder. In manchen Ländern erhalten weniger als die Hälfte der Kinder unter 5 Jahren eine ausreichende Fürsorge. Viele Kinder haben ein hohes Risiko, ohne einen Teil der biologischen Eltern aufzuwachsen, in manchen Ländern sind das über 30% der Kinder.

Laut der Kindernothilfe werden jedes Jahr mindestens zwei Millionen Kinder Opfer von sexueller Ausbeutung: verschleppt, verkauft, in Bordellen gefangen gehalten und vergewaltigt. Inzwischen bringen auch Armut und fehlende Schulausbildung viele Kinder dazu, ihren Körper zu verkaufen. Schlepper und Menschenhändler ringsum verkaufen jährlich hunderttausende Minderjährige in die Prostitution, für Arbeitszwecke auf Plantagen, in die Teppich- und Textilindustrie, für Drogengeschäfte und für den organisierten Diebstahl. Die Kinderpornographie blüht, betroffen sind auch die Kinder aus Ländern des Südens. Jedes Jahr werden schätzungsweise zwei bis drei Millionen Mädchen Opfer von genitaler Beschneidung oder Verstümmelung. Laut dem IAO Bericht 2013 arbeiten weltweit ca. 168 Millionen Kinder zwischen fünf und 17 Jahren, 85 Millionen davon unter unzumutbaren und teilweise gefährlichen Bedingungen. Es gibt ca. 800 Millionen Menschen mit Behinderung in Entwicklungsländern, laut WHO sind das ca. 15% der Weltbevölkerung, 2,2 % haben schwere Funktionsstörungen. 82% davon leben unterhalb der Armutsgrenze. Ca. 1/3 der Kinder, die keine Schule besuchen, haben eine Behinderung, 97% erhalten keine Rehabilitation. Sie sind Diskriminierung, Ausbeutung und Missbrauch ausgesetzt. Mehr als 250.000 Kinder kämpfen weltweit in Kriegen und bewaffneten Auseinandersetzungen.

Die traumatischen Erlebnisse haben lebenslange Folgen für ihre körperliche, psychische, geistige, moralische und soziale Entwicklung. Die betroffenen Kinder fühlen sich minderwertig, wertlos, schuldig, leiden unter Stigmatisierung und können nicht in die Familien zurück, oft einhergehend mit der Flucht in Drogen und Alkohol, Schulabbruch sowie der Infizierung mit sexuellen Erkrankungen. Die Folgen der Traumata sind nicht absehbar und können laut neuesten Erkenntnissen sogar Gene verändern und sich damit auf Generationen auswirken (Greiner 2012). Eine Bestätigung dieser Erkenntnisse dürfte die Entwicklungszusammenarbeit vor neue Herausforderungen stellen.

Aktionsprogramm Bildung für Alle

Trotz der Erfolge des weltweiten Aktionsprogramms „Bildung für alle“ hat inzwischen die Geschwindigkeit nachgelassen, mehr Kindern Zugang zur Schulbildung zu ermöglichen. Insgesamt stagniert die Zahl der Kinder, die keine Schule besuchen, seit dem Jahr 2010. Die Zahlen oben sind auch als Ursache für die 58 Millionen Kinder, die weltweit immer noch keine Schule besuchen, zu sehen. 31 Millionen davon sind Mädchen. In Afrika südlich der Sahara ist v.a. die schnell wachsende Bevölkerung und damit die zunehmende Anzahl der Schulkinder eine große Herausforderung, von 2007 bis 2012 stieg die Anzahl der Kinder im schulpflichtigen Alter um 36 Millionen. 50% der nicht in die Schule gehenden Kinder leben in Ländern mit Konflik-

ten. Weitere Erhebungen zeigen, dass 250 Millionen Kinder auch nach drei Jahren Schulbesuch nicht lesen, schreiben und rechnen können.

Bedeutung der frühkindlichen Bildung für Lebenschancen

Basierend auf dem Weltbildungsbericht der UNESCO 2013/14 könnten 171 Millionen Kinder aus der Armut geholt werden, wenn Schulabgänger in Ländern mit niedrigem Einkommen lesen, schreiben und rechnen könnten. Die Erfahrung und die Wissenschaft zeigen, dass dieses ohne Angebote der frühkindlichen Bildung nicht ermöglicht werden kann.

Die Zahlen zeigen: Es gibt erste Erfolge, aber die Angebote der frühkindlichen Bildung müssen deutlich ausgeweitet werden. Der Vorsitzende von UNICEF, Lake, äußerte sich im Jahr 2012 dementsprechend: „Während die vor uns liegenden Herausforderungen groß sind, ist der Imperativ für die frühkindliche Entwicklung klar: Jedes Kind hat das Recht, sein volles Potential zu entwickeln und seinen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Unsere Verantwortung, dieses Ziel zu verfolgen, ist ebenso klar“ (UNICEF 2012, Inequities in Early Childhood Development, What the data say, 18). Hierfür bedarf es ganzheitlicher Angebote der frühkindlichen Bildung, die Gesundheit, Hygiene, Ernährung, Sicherheit sowie die geistige, soziale, emotionale und physische Entwicklung umfassen. Lancet schreibt 2011: „Qualitativ gute Programmierer Fürsorge und Bildung können am meisten tun, um den Kreislauf der Ungerechtigkeiten, die das Leben von Millionen von Kindern und Familien dominieren, zu brechen“. Darüber hinaus schreibt Heckmann 2006: „Frühkindliche Bildung ist eine seltene öffentliche politische Initiative, die Fairness und soziale Gerechtigkeit, aber gleichzeitig auch die Produktivität in der Wirtschaft und in der Gesellschaft insgesamt fördert“.

7 Herangehensweisen ausgewählter Organisationen zur Förderung frühkindlicher Bildung

Weltweit existieren unzählige Konzepte zur Förderung frühkindlicher Bildung, die je nach Organisation und Land variieren können. Anhand ausgewählter Organisationen werden Ansätze und Herangehensweisen an das Thema exemplarisch beleuchtet, Ziele dargestellt und Initiativen vorgestellt. Darüber hinaus wird ersichtlich, welche Bedeutung die Förderung frühkindlicher Bildung bei den unterschiedlichen Akteuren spielt. Die Auswahl an Konzepten erhebt keinerlei Ansprüche auf Vollständigkeit und stellt keine Bewertung dar, soll aber einen ersten Überblick über existierende Herangehensweisen bieten und mehr Vergleichbarkeit schaffen.

7.1 Multilaterale Organisationen

7.1.1 UNESCO

UNESCO fördert Programme frühkindlicher Bildung, welche Maßnahmen zu Gesundheit, Nahrung, Sicherheit und Bildung beinhalten und eine ganzheitliche Entwicklung von Kindern fördern. UNESCO arbeitet in enger Kooperation mit Mitgliedsstaaten, Partnerorganisationen und Interessenvertretern, um jedem Kind die Entwicklung seines vollen Potenzials zu ermöglichen⁵.

Strategie:

UNESCO setzt auf einen von der Basis ausgehenden politischen Dialog in Zusammenarbeit mit Regierungsmitgliedern, um deren nationale Politik im Bereich frühkindliche Bildung zu überdenken und weiterzuentwickeln.

Zielgruppe(n):

Kinder, die älter als 3 Jahre sind. Schwerpunkt wird auf die Schulvorbereitung gelegt, wobei die ganzheitliche Entwicklung des Kindes weiterhin im Vordergrund steht. Um auch Kinder unter 3 Jahren zu erreichen, verfolgt UNESCO die Planungsstrategien „phasing“ (phasenweise vorgehen) und „partnership“ (Netzwerken: enge Zusammenarbeit mit dem Sozial- und Gesundheitswesen und den Familien).

Initiativen:

- Initiierung der ersten Weltkonferenz zu frühkindlicher Bildung (2010): „World Conference on Early Childhood Care and Education (ECCE)“
- Einführung eines globalen Aktionsprogrammes zu frühkindlicher Bildung: „Moscow Framework for Action and Cooperation: Harnessing the Wealth of Nations“
- Organisation des „Big Push Workshops“ in Afrika (Dezember 2013 in Ouagadougou, Burkina Faso): Unterstützung afrikanischer Länder, die sich im Rahmen der Big Push Initiative (Big Push Initiative to Accelerate Education for All) dafür entschieden haben, ihren Fokus auf frühkindliche Bildung zu legen.
- Erarbeitung eines Rahmenlehrplans für frühkindliche Bildung indigener Bevölkerungsgruppen in Afrika: „Indigenous Early Childhood Care and Education (IECCE) curriculum framework for Africa – A focus on context and contents“⁶
- Frühkindliche Bildung findet Eingang in die nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs)⁷ der UN (Goal 4: „Ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long learning opportunities for all“, Goal 4.2: “by 2030 ensure that all girls and boys have access to quality early childhood development, care and pre-primary education so that they are ready for primary education”⁸)

5 www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/

6 Awopegba et al. 2013, UNESCO: International Institute for Capacity Building in Africa

7 SDGs: “Sustainable Development Goals”

8 <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgsproposal.html>

7.1.2 UNICEF

UNICEF deklariert die Phase frühkindlicher Entwicklung als die wichtigste Entwicklungsphase im Leben eines Kindes.⁹ Im Mittelpunkt steht dabei die ganzheitliche Förderung marginalisierter Kinder. Um eine bestmögliche Entwicklung von Kindern zu ermöglichen, sollte frühkindliche Bildung die Bereiche Sicherheit und Schutz, Gesundheit und Ernährung, Bildung, Stimulation und Betreuung umfassen.

Strategie:

Hauptansatzpunkt von UNICEF im Bereich frühkindliche Bildung ist es, Kinder erfolgreich auf die Schule vorzubereiten. Folgende drei Säulen sind dabei tragend:

1. Förderung der Schulreife der Kinder
2. Anpassung der Schulen an die Bedürfnisse der Kinder
3. Bereitschaft und Fähigkeit der Familien und Gemeinden stärken, den Eintritt der Kinder in die Schule zu unterstützen

Der Ansatz schließt sowohl die Arbeit auf politischer Ebene als auch die Förderung und den Ausbau von Vorschulprogrammen, gemeindebasierten Programmen, Elternfort-

bildungen und Peer-Programmen mit ein. Darüber hinaus werden pädagogische Fachkräfte aus- und weitergebildet.

Ansatz:

In Zusammenarbeit mit Child-to-Child Trust (Institute of Education, University of London) entwickelte UNICEF 2007 den „Getting Ready for School: A child-to-child“-Ansatz (vgl. UNICEF 2012b). In Zusammenarbeit mit Lehrern und älteren Schulkindern werden die jungen Kinder im Rahmen eines Peer-Systems auf die Schule vorbereitet. Der multidimensionale Ansatz bezieht sowohl die Kinder, als auch deren Umfeld (Eltern, Familien und Gemeinden) mit ein. Am Pilotprojekt nahmen die Länder Bangladesch, China, Demokratische Republik Kongo, Äthiopien, Tadjikistan und Yemen teil. 2008/09 wurde der Ansatz umfassend evaluiert.¹⁰ Im Rahmen dieses Projektes wurden folgende Pläne und Leitfäden entwickelt¹¹:

- Strategischer Rahmenplan
- Schulreife: Ein konzeptioneller Rahmenplan
- Leitfaden für Lehrer
- Leitfaden für die „Young Facilitators“ (ältere Kinder im Peer-Programm)

Model of change

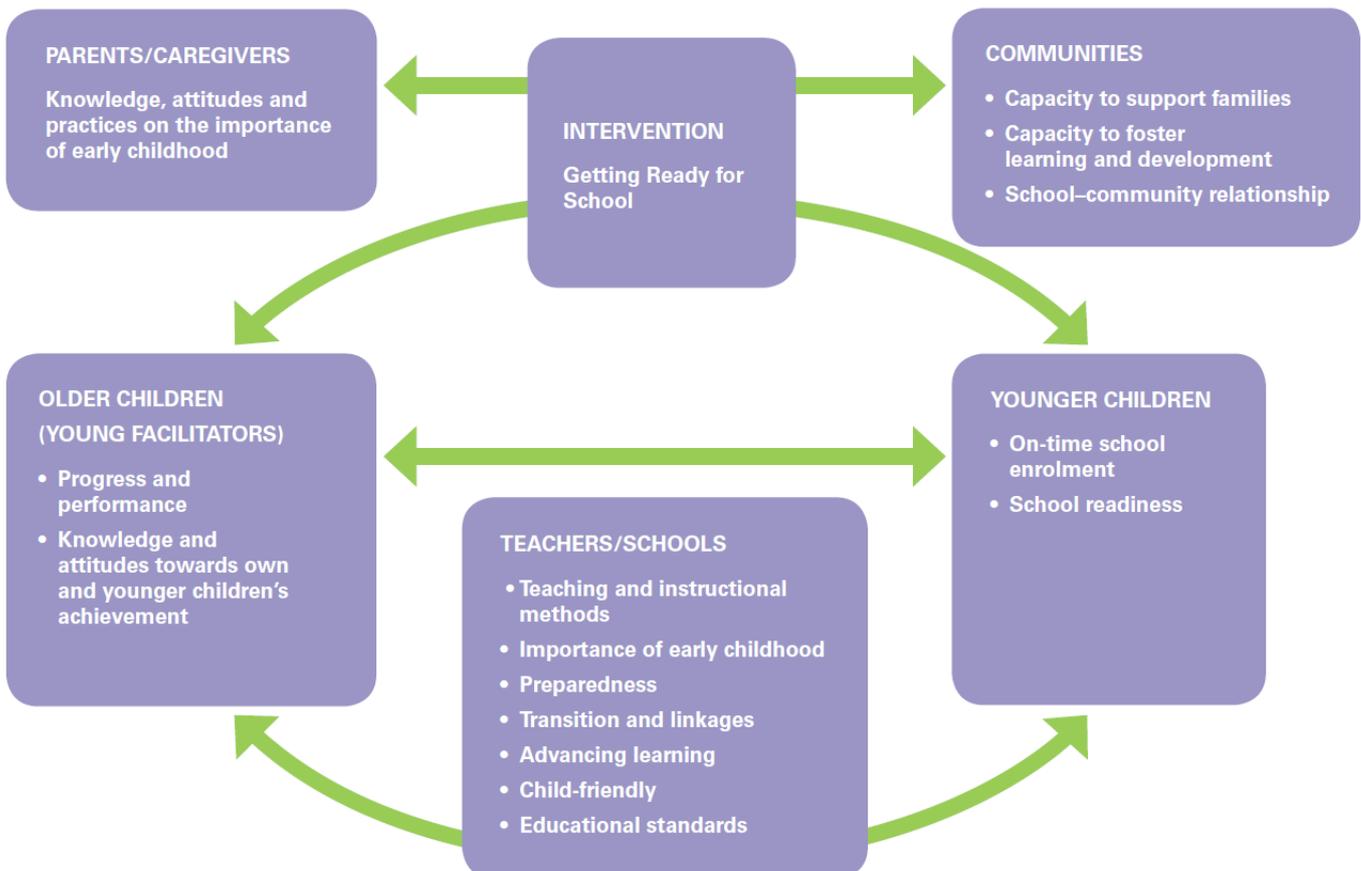


Abbildung 5: Der Getting-Ready-for-School-Ansatz (UNICEF 2012b)

7.1.3 OECD

Nach Starting Strong I und II (2001, 2006), den ersten international vergleichenden Arbeiten im Bereich frühkindlicher Bildung, wurde 2012 Starting Strong III von der OECD herausgegeben – ein Instrumentarium (Toolbox) mit praxisnahen Anregungen für alle, die im Bereich Qualitätssicherung von frühkindlicher Bildung arbeiten (v.a. auf politischer Ebene). Dabei werden folgende politische Leitziele präsentiert:

- Policy Lever 1: Aufstellung von Qualitätszielen und Rahmenbedingungen
- Policy Lever 2: Entwicklung und Implementierung von Bildungsplänen und Qualitätsstandards
- Policy Lever 3: Verbesserung von Qualifizierungsgrad, Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten und Arbeitsbedingungen
- Policy Lever 4: Partizipation von Familien und Gemeinden
- Policy Lever 5: Vorantreiben von Datengewinnung, Forschung und Monitoring

Jede der fünf politischen Handhabungen ist wiederum in fünf „Aktionsbereiche“ unterteilt. Je nachdem, wo ein Land in seiner Entwicklung steht, kann es von verschiedenen Bereichen auf verschiedenen Ebenen profitieren. Auf die Toolbox kann auch online zugegriffen werden¹².

7.1.4 World Bank

Eine Arbeitsgruppe des Human Development Network der World Bank veröffentlichte 2014 einen Leitfaden für politische Entscheidungsträger und Praktiker, wie man bestmöglich in junge Kinder investiert: “Stepping up Early Childhood Development – Investing in Young Children for High Returns“. 25 essentielle Interventionen im Bereich frühkindlicher Bildung wurden identifiziert und zusammengefasst zu 5 Interventions-„Paketen“. Diese beziehen sich auf die unterschiedlichen Lebensphasen eines Kindes (Beginn: pränatal) und umfassen die Bereiche Bildung, Gesundheit, Ernährung, Hygiene und soziale Sicherheit:

- Familien-Unterstützungs-Paket
- Schwangerschafts-Paket
- Geburts-Paket
- Gesundheits- und Entwicklungspaket für Kinder
- Vorschul-Paket

Des Weiteren werden vier einfache Prinzipien erfolgreicher Implementierung frühkindlicher Bildung vorgestellt:

- Durchführung von frühkindlicher Diagnostik und Einführung einer ganzheitlichen Vorgehensweise
- Koordinierung und Implementierung auf breiter Ebene
- Integration von Dienstleistungen, um Synergien zu schaffen und Einsparungen zu erreichen
- Monitoring, Evaluation und Up-Scaling

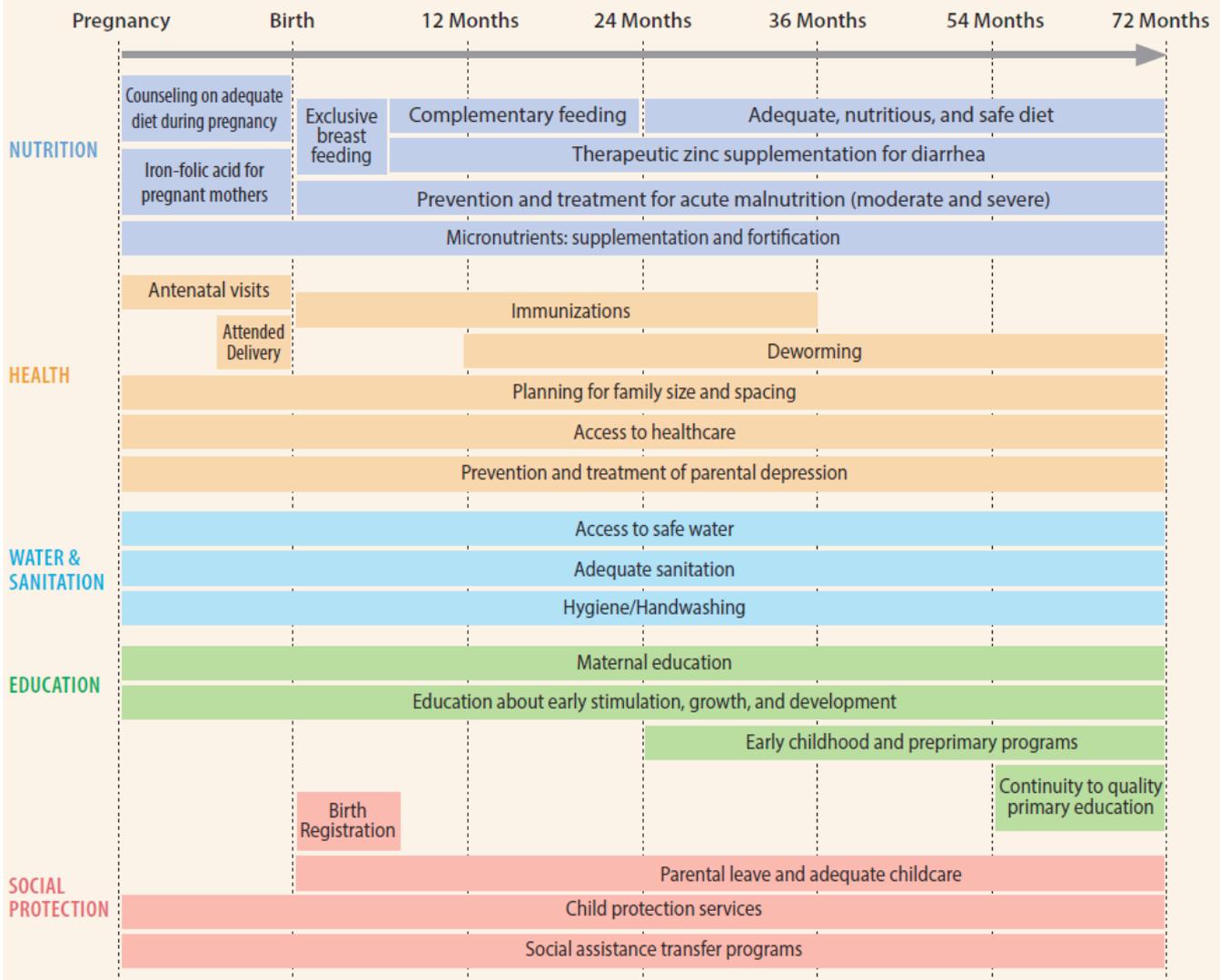
9 http://www.unicef.org/education/bege_61627.html

10 Ergebnisse unter: <http://www.unicef.org/education/files/ChildtoChildBrief2012.pdf>

11 verfügbar unter http://www.unicef.org/education/bege_61646.html

12 www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox

FIGURE 1: 25 Key Interventions for Young Children and their Families



Source: Authors. Note: The idea of presenting interventions by sector and/or age has been used by a number of previous authors.

Abbildung 6: Schlüsselinterventionen für junge Kinder und ihre Familien¹³

7.2 Bilaterale Organisationen

7.2.1 GIZ/BMZ

Die deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) setzt sich u. a. für die Sicherung von Ernährung, Gesundheit und Grundbildung in der Entwicklungszusammenarbeit ein.¹⁴ GIZ/BMZ engagieren sich für die Millenniumsziele der UN. Im Rahmen des weltweiten Aktionsplans „Bildung für alle“ der UNESCO verpflichten sich die Mitglieder u. a. auch für den Ausbau frühkindlicher Bildung, insbesondere für benachteiligte Kinder (EFA Goal 1). Im Bereich der Gesundheitsförderung setzt sich das BMZ für Gesundheit als Menschenrecht, den Kampf gegen vermeidbare Krankheiten bei Kindern, eine verbesserte Versorgung von Schwangeren und Geburtshilfe ein.¹⁵ Genannte Interventionen sind bedeutende Elemente frühkindlicher

Bildung, welche gerade im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit Grundversorgung sichern können, um Entwicklungschancen zu eröffnen.

Seit 2009 ist die Förderung der Bildung ein Schlüsselbereich der deutschen Entwicklungspolitik. Lebenslanges Lernen – angefangen bei der frühkindlichen Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung – wird vom BMZ als Leitbild ihrer Bildungsstrategie beschrieben. Dabei wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt – ausgehend vom Menschen und unter Einbezug aller Stakeholder. Bildung soll auf der Ebene des Bildungssystems eines Landes als Ganzes gestärkt werden.¹⁶ Das BMZ zählt frühe Bildung zur formalen Grundbildung, welche allen Kindern weltweit ermöglicht werden sollte (vgl. Millenniumserklärung, Aktionsplan von Dakar). Auf der Homepage äußert sich das BMZ wie folgt zu diesem Thema: „Investitionen in die frühkindliche

Bildung lohnen sich daher besonders: Entsprechende Bildungsprogramme helfen, Entwicklungsverzögerungen gerade bei benachteiligten Kinder auszugleichen. Sie bereiten Kinder auf die Schule vor und tragen dazu bei, Ausgrenzung und Armut zu bekämpfen. Sie verhindern die Übertragung von Bildungsnachteilen von Eltern auf Kinder und verbessern die Aussichten auf eine erfolgreiche Schullaufbahn. Die Chancen von Kindern auf ein produktives und selbstbestimmtes Leben wachsen dadurch erheblich (...). Das BMZ hat die frühkindliche Bildung in seine Bildungsstrategie aufgenommen und wird dem Thema in Zukunft mehr Aufmerksamkeit widmen. Erste Programme werden bereits umgesetzt“.¹⁷

Zur konsequenten Umsetzung der BMZ-Bildungsstrategie gibt es jedoch seit Jahren kritische Rückmeldungen (und Publikationen)¹⁸ der Zivilgesellschaft. Obwohl lebenslanges Lernen als Leitbild der BMZ-Bildungsstrategie deklariert wird, scheinen sich die meisten Maßnahmen auf den Hochschul- und Berufsschulbereich zu beziehen, zudem werden Stipendien für ausländische Studierende in Deutschland der offiziellen Entwicklungshilfe zugerechnet, was laut der Globalen Bildungskampagne über 60% der Gesamtkosten ausmache.¹⁹ In finanzieller Hinsicht ist der Bereich der frühkindlichen Bildung derzeit keine Priorität der Bundesregierung: „Lediglich 2 Prozent der ODA-Mittel (Official Development Assistance) aus dem Haushalt des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung im Bildungsbereich werden für den Bereich der Grundbildung verwendet, der die frühkindliche Bildung mit umfasst – die Ausgaben für diese sind verschwindend gering“ (Kindernothilfe e.V. 2014b, S. 23). Der Ansatz ist also weniger holistisch, als er auf den ersten Blick erscheinen mag – zwischen Aussagen zum Thema frühkindliche Bildung und tatsächlichen Handlungen scheint sich bisher noch eine deutliche Diskrepanz aufzutun.

7.2.2 DFID

Das Department for International Development (DFID) engagiert sich ebenfalls im Rahmen des weltweiten Ak-

tionsplans „Bildung für alle“ (UNESCO) für den Ausbau frühkindlicher Bildung. Der Schwerpunkt im Bereich der Bildungsarbeit scheint jedoch nach wie vor im schulischen Bereich zu liegen. Das DFID setzt sich verstärkt für einen verbesserten Zugang zu Bildungsangeboten der Primar- und Sekundarstufe I für Mädchen ein (DFID 2015a, Policy Paper – 2010 to 2015 Government Policy: Education in Developing Countries)²⁰ Im Bereich Gesundheit verfolgt das DFID u. a. folgende Ziele, welche unter den Ausbau frühkindlicher Bildung subsumiert werden können: Verbesserung der medizinischen Versorgung von schwangeren Frauen und Neugeborenen, Geburtshilfe, Schutz des Lebens von Neugeborenen und Verbesserung der Gesundheitsversorgung von jungen Kindern (z. B. durch gezielte Impfprogramme) (DFID 2015b, Policy Paper – 2010 to 2015 Government Policy: Health in Developing Countries).²¹

7.2.3 USAID

Die United States Agency for International Development (USAID) setzt sich im Bereich Bildung für eine Verbesserung der Lehrerbildung, der Qualifizierung von Schülerinnen und Schülern ab dem Grundschulalter (z. B. Verbesserung der Lesefähigkeit) und der Bildungsangebote im Tertiärbereich ein (u. a. in der (beruflichen) Weiterbildung für Frauen und Benachteiligte). Im Bildungssektor scheint USAID keine konkreten Maßnahmen im Bereich frühkindliche Bildung zu verfolgen.

Im Bereich Gesundheit existieren Angebote, die direkten oder indirekten Einfluss auf die Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern haben und somit zu Maßnahmen im Bereich frühkindliche Bildung zählen. Darunter fallen folgende Interventionen: Reanimation bei neonataler Asphyxie, die Gabe von Zink zur Behandlung von Brechdurchfallerkrankungen, Grundimmunisierung gegen verbreitete Krankheiten und die Stabilisierung von Frühgeborenen (z. B. durch die Methode „Kangaroo-Care“).²² Die Müttersterblichkeit soll durch die Weiterbildung von medizinischem Personal und die Bereitstellung von notwendigen

13 Quelle: Denboba et al. 2014: Stepping up Early Childhood Development – Investing in Young Children for High Returns (S. 3)

14 https://www.giz.de/de/ueber_die_giz/1689.html

15 http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/gesundheit/menschenrecht_gesundheit/index.html

16 http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/bildungsfoerderung_deu/index.html

17 http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/formale_grundbildung/Handlungsansaeetze-Allgemeine-Grundbildung/index.html

18 <http://www.bildungskampagne.org/media/consequat-jugis-patria>

19 <http://www.bildungskampagne.org/bildung-fuer-alle-eine-kleine-geschichte-grosser-versprechen>

20 <https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-education-in-developing-countries/2010-to-2015-government-policy-education-in-developing-countries>

21 <https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-health-in-developing-countries>

22 <https://www.usaid.gov/news-information/videos/kangaroo-care>

Mitteln gesenkt werden.²³ Darüber hinaus werden die Entwicklungschancen von Kindern durch Maßnahmen aus dem Bereich der Ernährung gesichert. USAID verhindert u. a. Unterernährung durch umfassende Ernährungsprogramme für Mütter, Kleinkinder und Kinder und hilft bei der Bewältigung akuter Mangelernährung.²⁴

7.2.4 NORAD

Die Norwegian Agency for Development Cooperation (NORAD) engagiert sich ebenfalls im Rahmen des weltweiten Aktionsplans „Bildung für alle“ (UNESCO) für den Ausbau frühkindlicher Bildung. Der Schwerpunkt im Bereich der Bildungsarbeit scheint jedoch auf der Verbesserung des Zugangs zu Schulbildung, einer Erhöhung der Qualität von Schulbildung und der Weiterbildung von Lehrern zu liegen. Mit seinen Programmen „Child Friendly Schools“ und „Child Friendly School Systems“ setzt sich NORAD für eine lernförderliche Schulumgebung ein.²⁵ Maßnahmen für Kinder im Bereich frühkindliche Bildung scheinen nicht explizit verfolgt zu werden bzw. finden keine explizite Erwähnung auf der Homepage.

Im Bereich globaler Gesundheitsfürsorge engagiert sich NORAD u. a. für die Verbesserung von Impfprogrammen und den Ausbau medizinischer Versorgung. Der enge Zusammenhang von Gesundheit und Bildung wird u. a. im Kontext der UN Girl's Education Initiative thematisiert, welche auch von NORAD unterstützt wird: Das Bildungsniveau der Mütter wirkt sich demnach direkt auf die Gesundheit der Kinder aus und soll mittelfristig den allgemeinen Gesundheitszustand einer neuen Generation verbessern.²⁶

7.2.5 JICA

Die japanische Behörde für internationale Zusammenarbeit (Japan International Cooperation Agency) unterstützt weltweit Länder bei der Umsetzung der Millenniumsziele der UN, u. a. im Bereich der Bildung (Primarschulbildung für alle) und Gesundheit (Senkung der Kindersterblichkeit, Verbesserung der Gesundheitsversorgung der Mütter). Obwohl JICA die Priorität seiner Hilfe auf die Teilbereiche (Frühkindliche Entwicklung, Grundschulbildung, Sekundarstufe, etc.) an die Herausforderungen in den jeweiligen Ländern anpasst, liegt der Schwerpunkt eindeutig auf schulischer Bildung. Dabei misst JICA der Lehreraus- und Weiterbildung eine große Bedeutung bei.²⁷ Auch in Bezug auf das weltweit angelegte Aktionsprogramm „Education for All“ konzentriert sich der japanische Beitrag auf den Bereich der Schulbildung.²⁸ Im Handlungsplan für den Bildungssektor wird das Menschenrecht auf Bildung konkretisiert als Recht auf Grundbildung (Basic Education) für alle Menschen. Dabei wird die Auffassung vertreten, diese Grundbildung berücksichtige neben schulischer Bildung auch frühkindliche Entwicklung. JICA bemüht sich im

Bereich frühkindliche Entwicklung besonders um marginalisierte Gruppen, vorrangig um Mädchen und Kinder mit Behinderung. Außerdem werden Projekte zur Alphabetisierung von Frauen und Müttern gefördert.²⁹

7.3 NGOs

Vorliegendes Kapitel beschreibt Herangehensweisen und Programme ausgewählter NGOs zur Förderung frühkindliche Bildung. Die Auswahl konzentriert sich auf deutsche NGOs. Das Kapitel erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit – auch nicht im deutschen Raum. Die Reihenfolge der NGO-Beschreibungen ist alphabetisch strukturiert und impliziert keinerlei Wertung.

7.3.1 ChildFund Deutschland

ChildFund Deutschland ist ein Kinderhilfswerk, welches in Europa, Afrika, Asien und Mittel- und Südamerika tätig ist (Teil der ChildFund Alliance – ein Zusammenschluss von zwölf Hilfsorganisationen). Ziel von ChildFund Deutschland ist es, durch nachhaltige Selbsthilfeprojekte Menschen dazu zu befähigen, Armut, Ausgrenzung und Abhängigkeit zu überwinden und ihr Leben aktiv zu gestalten. Bildung zählt zu den Fokusthemen von ChildFund, dabei stehen eine gute Schul- und Berufsausbildung im Vordergrund.³⁰ Frühkindliche Bildung wird v. a. durch Patenschaften und Engagement im Bereich Gesundheit und Hygiene gesichert. Im Rahmen spezieller Programme werden Frauen, Schwangere und junge Mütter darin geschult, wie sie Kinder sicher zur Welt bringen und deren Gesundheit durch ausgewogene Ernährung und Impfung fördern können. Im Kontext HIV/AIDS bemüht sich ChildFund um Aufklärung und versucht, die Mutter-Kind-Übertragungsrate zu senken (z. B. Sambia). In akuten Krisengebieten bemüht sich ChildFund um eine pädagogische und psychologische Betreuung von Flüchtlingskindern (z. B. Ukraine). In Zentren für frühkindliche Erziehung wird Eltern Wissen um die Bedürfnisse und Rechte von Kindern vermittelt, während diese selbst umfassend gefördert und auf die Schule vorbereitet werden (z. B. Uganda).³¹

7.3.2 Kindernothilfe e.V.

Den Ansätzen und Zielen der Kindernothilfe im Bereich frühkindliche Bildung ist ein eigenes Kapitel gewidmet (s. Kap. 9).

7.3.3 Plan International Deutschland e.V.

Das Kinderhilfswerk Plan betreut Projekte in Afrika, Asien und Lateinamerika. Plan organisiert seine Arbeit in insgesamt acht Arbeitsfeldern (Bildung und Ausbildung, Gesundheit, Wasser, Hygiene und Umwelt, Kinderschutz, Einkommenssicherung, Katastrophenvorsorge und huma-

nitäre Hilfe, Teilhabe von Kindern, sexuelle Gesundheit und Schutz vor HIV).³²

Im Bereich Bildung und Ausbildung zielen Plans Programme darauf ab, ein Bewusstsein für Bildung zu schaffen. Plan setzt sich dafür ein, allen Mädchen und Jungen in den Projektgebieten den Zugang zu Grundbildung zu ermöglichen – im Idealfall vom Kindergarten bis zum Abschluss der Sekundarschule. Plan investiert in Bildungsprogramme mehr als in jeden anderen Bereich.

Die Bildungsarbeit von Plan konzentriert sich auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen im Bereich Schule, teilweise finden Kindergarten- oder Vorschulangebote Berücksichtigung. Die Aufklärung der Eltern über die Bedeutung von Bildung von Jungen und Mädchen kommt Kindern aller Altersstufen zugute. Im Bereich frühkindliche Förderung versucht Plan, mit einem ganzheitlichen Ansatz zu helfen, der Betreuung, medizinische Versorgung und Gesundheitsfürsorge und Bildungsangebote integriert. Ein großes Anliegen von Plan ist die Wahrung der Kinderrechte. Dafür werden beispielsweise in Ruanda Erzieherinnen und Pflegekräfte in kindgerechter, frühkindlicher Förderung aus- und weitergebildet. Dazu gehören beispielsweise altersgerechte Lernspiele, die die emotionale, körperliche und intellektuelle Entwicklung der Kinder fördern.³³

7.3.4 Save the Children Deutschland e.V.

Die Förderung frühkindlicher Entwicklung zählt bei Save the Children zu den Eckpfeilern der Bildungsarbeit. Im Rahmen der Bildungsziele für 2030 postuliert Save the Children zum Thema frühkindliche Bildung folgendes Richtziel: „Ensure that the poorest young children will be starting school ready to learn, with good levels of child development“ (Save the Children 2013, S. 34). Bei der

Umsetzung frühkindlicher Bildung werden die folgenden Ansätze verfolgt³⁴:

- Aufklärungskampagnen: Aufklärung von Eltern und Gemeindemitgliedern über die Zusammenhänge von Gesundheit, Ernährung und frühkindlicher Entwicklung
- Vorschulbildung: Einrichtung von Vorschulen
- Vernetzung frühkindlicher Lernorte: das Zuhause, die direkte Umgebung des Kindes und die Vorschule
- Gesundheits- und Ernährungsprogramme: Identifikation von mangelernährten Kindern, Mutter-Kind-Versorgung, Impfprogramme, Gesundheitsaufklärung
- Informelle, mobile Angebote: Mobile Kamel-Büchereien in der Wüste (Isoliert und in Armut lebende Kinder, u. a. in Äthiopien, bekommen durch die mobile Bücherei die Chance, mit Büchern in Kontakt zu kommen, mit Schrift vertraut zu werden und Lesefähigkeiten zu entwickeln.)

7.3.5 World Vision

Die christliche Hilfsorganisation World Vision untergliedert ihre Arbeit in drei Bereiche: Regionale Entwicklungszusammenarbeit und Partnerschaften, Katastrophenhilfe und Lobbyarbeit für die Armen.³⁵ In allen drei Arbeitsbereichen liegt der besondere Fokus auf dem Wohl der Kinder, ein besonderer Schwerpunkt der Arbeit von World Vision liegt in der Hilfe für Schwangere, Babys und Kleinkinder (vgl. auch Wirkungsbericht von World Vision³⁶).

„Starthelfer“-Programm: „Mit kleinem Beitrag den Kleinsten helfen“³⁷

World Vision entwickelte gezielt für Schwangere, Babys und Kleinkinder das „Starthelfer“- Programm. „Es sorgt dafür, dass möglichst viele Kinder in den ersten Lebens-

23 <https://www.usaid.gov/what-we-do/global-health/maternal-and-child-health>

24 <https://www.usaid.gov/what-we-do/global-health/nutrition>

25 <http://www.norad.no/en/front/thematic-areas/education/education-quality/>

26 <http://www.norad.no/en/front/thematic-areas/global-health/health-and-society/>

27 http://www.jica.go.jp/english/our_work/thematic_issues/education/pdf/position_papaer.pdf

28 http://www.jica.go.jp/english/publications/j-world/c8h0vm00009ezm80-att/1507_01.pdf

29 http://www.jica.go.jp/english/our_work/thematic_issues/health/c8h0vm00005zn19g-att/position_paper.pdf

30 <http://www.childfund.de/de/projekte/fokusthemen.html>

31 <http://www.childfund.de/uploads/pics/ChildFund-Jahresbericht-2014-Web.pdf>

32 <http://www.plan.de/wie-wir-arbeiten/unsere-acht-arbeitsfelder.html>

33 <http://www.plan.de/plan-in-afrika/ruanda/projekt-kindergaerten.html>

34 <http://www.savethechildren.de/was-wir-tun/schule-und-bildung/>

35 <http://www.worldvision.de/unsere-arbeit.php>

36 http://www.worldvision.de/_downloads/allgemein/14wbde.pdf

37 <http://www.worldvision.de/spenden-starthelfer-werden.php>

jahren eine gesunde Ernährung und eine medizinische Grundversorgung erhalten“ (ebd.). Für 9 € im Monat kann man bei World Vision Starthelfer werden. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei auf den ersten 1000 Tagen, ab Beginn der Schwangerschaft bis zum zweiten Geburtstag der Kinder. Das beinhaltet Schwangerschaftsvorsorge, Ernährung und Nahrungsergänzung, Impfschutz (Tetanus), Malariaprävention, Beratung zum Geburtenabstand, Entwurmung und freiwillige HIV- und Aidsberatung. Für Säuglinge und Kleinkinder werden insgesamt elf Ansätze ("7-11-Programm")³⁸ verfolgt, um die Kindersterblichkeit zu senken und gute Entwicklungsvoraussetzungen zu schaffen. Im Bereich Ernährung wird an das Lebensalter des Säuglings angepasstes Stillen und eine angemessene Beikost bis zum Alter von 24 Monaten empfohlen und gefördert. Nahrungsergänzung mit Eisen und Vitamin A soll eine angemessene Versorgung gewährleisten. Orale Rehydratation und Zinktherapie sollen die Auswirkungen von Durchfallerkrankungen eindämmen. Im Bereich Hygiene und Neugeborenen-Versorgung werden die Mütter im richtigen Händewaschen und grundlegender Fürsorge geschult. Atemwegserkrankungen sollen vorgebeugt und ggf. behandelt werden. Die Gesundheit der Kinder soll durch die Standard-Impfungen, Malariaprävention (Moskitonetze) und Entwurmung (ab einem Jahr) erhalten werden. Alle diese Maßnahmen beruhen auf Empfehlungen der Weltgesundheitsorganisation.

Im Bereich Bildung versucht World Vision, Maßnahmen im Gesundheits-, Ernährungs-, Bildungs- und Kinderschutzbereich aufeinander abzustimmen, damit sich die Kinder ganzheitlich entwickeln können.

World Vision engagiert sich im Bereich frühkindliche Bildung und Entwicklung auf Gemeindeebene durch die Schaffung von Strukturen zur gegenseitigen Unterstützung (u. a. Müttergruppen), auf Ebene der Politik und Verwaltung bemüht sich World Vision um die Verbesserung und den Ausbau von frühkindlichen Lernzentren und die Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen. Im häuslichen Umfeld sensibilisiert World Vision für konkrete Fördermöglichkeiten (z. B. spielerisches Lernen und positive Erziehungspraktiken).

7.4 Netzwerke

7.4.1 OMEP – World Organization for Early Childhood Education

OMEP, 1948 gegründet, ist eine internationale, gemeinnützige NGO, die sich für alle Aspekte frühkindlicher Bildung einsetzt. OMEP verteidigt das Recht von Kindern auf Bildung und Betreuung weltweit und unterstützt Aktivitäten, die den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung

verbessern. OMEP ist aktuell in über 70 Ländern aktiv und kooperiert mit UNESCO, UNICEF und anderen internationalen Organisationen mit ähnlichen Zielen.³⁹

Ziele und Ansätze:

- Förderung und Unterstützung von Forschungsvorhaben zum Thema frühkindliche Bildung
- Organisation von internationalen und regionalen Konferenzen und Symposien
- Herausgabe des International Journal of Early Childhood (IJEC), um Informationen zu frühkindlicher Bildung weltweit zu verbreiten
- Unterstützung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen
- Unterstützung von Familienbildungsmaßnahmen im Zusammenhang mit frühkindlicher Bildung
- Katastrophenhilfe, mit gezieltem Einsatz für junge Kinder (Aktivitätsangebote, Nahrungsergänzung, Informationsveranstaltungen für Mütter etc.)
- Advocacy-Arbeit

Initiativen:

- Entwicklung einer Bewertungsskala, um Angebote frühkindlicher Bildung zu evaluieren: OMEP ERS-SDC (Environmental Rating Scale for Sustainable Development in Early Childhood)⁴⁰
- „WASH from the Start“⁴¹ (WASH steht für Wasser, sanitäre Einrichtungen und Hygiene) ist eine Initiative von OMEP in Kooperation mit UNICEF, die sich für das Recht von Kindern auf sauberes Wasser, angemessene sanitäre Einrichtungen und Hygiene in allen Einrichtungen und Programmen frühkindlicher Bildung einsetzt. Es handelt sich um eine Erweiterung des bereits erfolgreichen Programms „WinS“ (WASH in Schools) von UNICEF.
- Verabschiedung der OMEP-2014-Resolution: „Resolution on the Importance of Early Childhood as an Unambiguous Priority in Both Policy and Practice“

7.4.2 EYRA – Early Years Regional Alliance

Mit dem Ziel die Zusammenarbeit von Entwicklungspartnern in Europa und Zentralasien zu verbessern, um mit vereinten Kräften auf nationaler und internationaler Ebene frühkindliche Bildung voranzutreiben, gründeten ISSA (International Step by Step Association)⁴², Open Society Foundations, UNICEF und Save the Children International mit Unterstützung der Weltbank und der Consultative Group on Early Childhood Care and Development das Netzwerk „Early Years Regional Alliance“.

Ziele:

EYRA steht für einen ganzheitlichen und inklusiven Ansatz frühkindlicher Bildung und setzt sich ein für einen sektor-

übergreifenden Dialog zwischen Entscheidungsträgern, Praktikern und Interessensvertretern, um die Verbindung zwischen Forschung, Praxis und Politik zu stärken.

EYRA zielt darauf ab, bedeutenden regionalen Playern im Bereich frühkindlicher Bildung die Möglichkeit zu bieten, komparative Vorteile zusammenfließen zu lassen und sich auf transnationaler Ebene für erhöhten Zugang, Chancengleichheit, Qualitätssicherung und Investment einzusetzen. Strategie:

Die Partnerorganisationen von EYRA arbeiten gemeinsam an der Umsetzung zweier Hauptziele⁴⁴:

1. Einflussnahme auf die Politik durch Aktionen, wie:
 - Informationsaustausch und Wissenstransfer
 - Lobby- und Advocacy-Arbeit
 - Steigerung der Leistungsfähigkeit zwischen den Partnern und gemeinsames Voneinander-Lernen
2. Die Partner setzten sich ein für
 - qualitativ hochwertige und gleichberechtigte Bildungs- und Betreuungsangebote für junge Kinder und ihre Familien
 - Vorantreiben der Realisierung von Kinderrechten in beiden Regionen, mit besonderem Fokus auf marginalisierte Kindern

7.4.3 CGECCD – Consultative Group on Early Childhood Care and Development

Die CGECCD ist eine Inter Agency Group, welche auf internationaler und nationaler Ebene agiert, um die Vernetzung von Organisationen, die zum Thema frühkindlicher Bildung arbeiten, weltweit zu stärken, um von gesammelten Erfahrungen und gemeinsamer Expertise zu profitieren. Dabei stehen neben Wissenstransfer auch die Verbreitung von Informationen und die Förderung von Projektevaluationen und Evaluationsmethoden im Vordergrund.⁴⁵ Der Vorstand besteht aus den folgenden Organisationen und Institutionen⁴⁶:

- internationale Geberorganisationen und Netzwerke: Child Fund International, Plan International, UNESCO und World Bank
- nationale und regionale Institutionen, Organisationen und Netzwerke: Arab Resource Collective, Nabila Espanioly, ARC Trustee Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood (ARNEC)
- akademische Institutionen
- emeritierte Professoren und Experten

Ansatz:

Die Consultative Group definiert die folgenden vier Eckpfeiler frühkindlicher Bildung⁴⁷:

- **Eckpfeiler 1:** Erstellung einer datenbasierten Übersicht von Interventionen und Praktiken im Bereich frühkindliche Bildung, die eine positive Wirkung auf die kindliche Entwicklung von 0 bis 3 Jahren aufweisen und das Potenzial haben, für Politik und Programmplanung informativ zu sein.
- **Eckpfeiler 2:** Qualität frühkindlicher Lernprogramme in den Mittelpunkt stellen, inklusive deren Überprüfung.
- **Eckpfeiler 3:** Übergänge in die Schule und Qualität in den unteren Grundschulklassen in den Mittelpunkt stellen
- **Eckpfeiler 4:** Entwicklung einer Policy-Datenbank

An jedem Eckpfeiler arbeiten verschiedene Arbeitsgruppen, die in regelmäßigen Abständen von der CG einberufen werden.

Initiativen und Aktivitäten⁴⁸:

- Herausgabe eines Handbuchs zu frühkindlicher Bildung in Kooperation mit der Weltbank: Evans, Myers & Ilfeld (2013): „Early Childhood Counts: A Programming Guide on Early Childhood Care and Development“
- Jährliche Herausgabe der Zeitschrift Coordinators' Notebook: Zusammenfassung der aktuellsten und wichtigsten Informationen und Artikel rund um das Thema frühkindliche Bildung

38 <http://www.worldvision.de/spenden-starthelfer-werden.php>

39 <http://www.worldomep.org/en/about-omep-2/>

40 <http://www.worldomep.org/en/esd-scale-for-teachers/>

41 <http://www.worldomep.org/en/wash-from-the-start/>

42 <http://www.issa.nl/content/early-years-regional-alliance-0>

43 www.earlyyearsregionalalliance.nl/about-eyra

44 <http://www.earlyyearsregionalalliance.nl/actions>

45 <http://www.ecdgroup.com/about-eccd/>

46 <http://www.ecdgroup.com/about-eccd/structure/>

47 <http://www.ecdgroup.com/about-eccd-2/4-cornerstones/>

48 <http://www.ecdgroup.com/about-eccd/core-activities/>

7.5 Fazit

Multilaterale Organisationen (vgl. Kap. 7.1) und internationale Netzwerke (vgl. Kap. 7.4) scheinen das immense Potenzial frühkindlicher Bildung erkannt und in konkrete Handlungen überführt zu haben. Dies schlägt sich in erfolgsversprechenden und bereits erfolgreichen, zentralen Strategien, Interventionen, Handlungsempfehlungen und Aktionsprogrammen nieder. Im Bereich der bilateralen Kooperationen (vgl. Kap. 7.2) scheint sich insgesamt herauszukristallisieren, dass zwar die Bedeutung frühkindlicher Bildung erkannt wird, aber nur langsam Eingang in die Aktionsprogramme der einzelnen Akteure findet. Ein Schwerpunkt liegt aktuell bei allen Akteuren in der Verbesserung der Gesundheitsversorgung von Müttern und jungen Kindern. Dies stärkt einen bedeutenden Bereich frühkindlicher Bildung, gerade im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit. Jedoch sollten die anderen Bereiche frühkindlicher Bildung (Betreuung, Erziehung und Bildung) in den nächsten Jahren noch stärker in den Fokus gerückt werden, um Chancengleichheit zu ermöglichen, Entwicklungspotenziale zur Entfaltung zu bringen und schon heute an einer Gesellschaft für morgen zu arbeiten. Auch auf Ebene der

NGOs (vgl. Kap. 7.3) finden sich zahlreiche vielversprechende Ansätze und Programme zur Förderung frühkindlicher Bildung. Gerade die hier aufgeführten NGOs haben frühkindliche Bildung zu einem zentralen Thema werden lassen. Dennoch sollte eine ganzheitliche Förderung von Kindern durch frühe Bildung und Betreuung, neben medizinischen Maßnahmen und Elternschulungen, in Zukunft noch stärker in die Handlungs- und Aktionsplanung von allen größeren NGOs mitaufgenommen werden. Bildung beginnt nicht erst mit dem Schuleintritt, die Programme zur Förderung der Bildung jedoch oftmals leider schon. Insgesamt sind auf allen Ebenen zahlreiche gute Konzepte und Bemühungen zu beobachten – das große Potenzial von frühkindlicher Bildung ist jedoch noch lange nicht ausgeschöpft. Frühkindliche Bildung sollte bei allen Akteuren als zentrale Strategie im Kampf gegen Armut und um Chancengleichheit in den Vordergrund gerückt werden und mit konkreten Aktions- und Finanzierungsprogrammen verknüpft werden. Insgesamt sollte die finanzielle Ausstattung deutlich verbessert werden. Die Bedeutung frühkindlicher Bildung scheint zwar von vielen anerkannt zu sein, der Überzeugung folgen jedoch noch zu selten konkrete Handlungen.

8 Die Kindernothilfe und ihr Engagement im Bereich frühkindliche Bildung

8.1 Verständnis und Herangehensweise

Die Kindernothilfe sieht den Auf- und Ausbau frühkindlicher Bildungsangebote weltweit als zentrale Strategie im Kampf gegen Armut, wie Dr. Jürgen Thiesbonenkamp, der ehemalige Vorstandsvorsitzende der Kindernothilfe, u. a. im Editorial des Dossiers zur frühkindlichen Bildung betont (Kindernothilfe e. V. 2014b, S. 2). Als Ausgangspunkt aller Maßnahmen sollte dabei das Kind selbst mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt gestellt werden (vgl. ebd.). Das Verständnis von frühkindlicher Bildung der Kindernothilfe deckt sich mit internationalen Definitionen und Sichtweisen, welche von einer ganzheitlichen Förderung, Betreuung und Bildung von jungen Kindern ausgehen, sich an unterschiedlichen Entwicklungsphasen eines Kindes orientieren und individuelle Kontextfaktoren (Familie, Ortsgemeinde, Land etc.) in den Blick nehmen und miteinbeziehen (s. Kap. 3). Frühkindliche Bildung wird darüber hinaus eine nicht zu unterschätzende Strategie im Kampf um Chancengleichheit von Anfang an, was die Kindernothilfe im Rahmen einer inklusiven Gestaltung frühkindlicher Bildung in ihr Programm integriert hat. Die Kindernothilfe beschreibt ihr Engagement im Bereich frühkindliche Bildung im Positionspapier zum Thema Bildung (2014) wie folgt:

„Die Aktivitäten der frühkindlichen Bildung beziehen sich auf die unterschiedlichen Entwicklungsstufen des Kindes ab der Geburt bis zur Einschulung. Frühkindliche Bildung und Erziehung tragen so langfristig zum Wohl und zur Gesundheit des Kindes bei, fördern die Entfaltung der Potenziale des Kindes und ermöglichen einen erfolgreichen Schulstart durch die Stärkung der Lernmotivation, des positiven Sozialverhaltens und der Bindung zu Bezugspersonen. Besonders dem Spiel, in dem sich das Kind mit seiner inneren und äußeren Welt auseinandersetzt, kommt in der frühkindlichen Bildung eine große Bedeutung zu. Es sollte durch Anleitung, Begleitung und eine sichere Umgebung

gefördert werden. Um der Ausgrenzung und Diskriminierung benachteiligter Kinder so früh wie möglich entgegenzutreten, ist eine inklusive Gestaltung der frühkindlichen Bildung von großer Wichtigkeit – auch, um Ungleichheiten vorzubeugen. Inklusive frühkindliche Bildung stärkt sowohl endogene Entwicklungsfaktoren (Gehirnentwicklung, motorische Fähigkeiten, Sprach und Kommunikationsvermögen etc.) als auch exogene Entwicklungsfaktoren (verbesserte Ernährungssituation, hygienische und förderliche Lebensbedingungen, Ansprache und Zuwendung etc.) und ermöglicht die Früherkennung von Benachteiligung und Behinderungen. Auf diese Weise trägt sie langfristig zur Armutsreduzierung bei (...). Die Kindernothilfe fördert frühkindliche Bildung im Rahmen von Initiativen zur Betreuung von Kleinkindern, im Rahmen spezieller Programme zur Frühförderung der Kinder sowie durch die Schulung von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern. In einigen Gemeinwesenprojekten konnte z. B. dank der Schulung von Müttern – durch speziell dafür ausgebildete Freiwillige aus der Gemeinde – die Unterernährung signifikant reduziert werden. Positive Lernergebnisse in den ersten Grundschuljahren waren die beabsichtigte und erzielte Folge“ (Kindernothilfe e. V. 2014a, S. 20).

Auch auf politischer Ebene setzt sich die Kindernothilfe für frühkindliche Bildung ein, um das Thema stärker in der Entwicklungszusammenarbeit positionieren zu können, da das enorme Potential frühkindlicher Bildung leider bisher nur wenig erkannt und genutzt wird. Die Kindernothilfe hat im Rahmen der Kampagne „Bildung ändert alles – von Anfang an“ (09/2014 – 09/2015) folgende politische Forderungen an die deutsche Bundesregierung gestellt:

„1. **Grundbildung** – einschließlich frühkindlicher Bildung – in der Entwicklungszusammenarbeit einen viel höheren Stellenwert einzuräumen: 10% der Mittel sollen dafür zur Verfügung gestellt werden, bisher sind es lediglich 2%, der

Anteil für frühkindliche Bildung sollte angemessen sein.

2. **Frühkindliche Bildung** in den Gesprächen mit ihren Partnerländern zu thematisieren und langfristig mehr Projekte zu fördern.

3. Sich auf **Ebene der Vereinten Nationen (UN)** dafür einzusetzen, die frühkindliche Bildung in die zukünftige globale Entwicklungsagenda nach dem Jahr 2015 aufzunehmen.“⁴⁹

8.2 Beschreibung der Ansätze der Kindernoithilfe

Die Kindernoithilfe verfolgt verschiedene, länderübergreifende Ansätze in den von ihnen unterstützten Projekten. Im Folgenden werden beispielhaft zwei Ansätze vorgestellt, welche im Rahmen der vorliegenden Studie in einigen Projekten eine tragende Rolle spielen.

8.2.1 Der Selbsthilfegruppen-Ansatz (SHG-Ansatz)

Der Selbsthilfegruppen-Ansatz zeichnet sich in vielen Ländern als ein erfolgreiches Instrument zur nachhaltigen Armutsbekämpfung aus. „Mit ihm werden die Ärmsten der Armen, in der Mehrzahl Frauen, sozial, wirtschaftlich und politisch gestärkt, um mit ihren Kindern ein Leben in Würde innerhalb der Gesellschaft führen zu können (...). Der Selbsthilfegruppen-Ansatz verläuft in drei Phasen und baut auf die soziale, wirtschaftliche und politische Stärkung (Empowerment) der Menschen:

1. Phase (Einführungsphase): Gründung der ersten Selbsthilfegruppen und ihre Begleitung
2. Phase (Expansionsphase): Gründung von vielen Gruppen und der nächst übergeordneten Gruppen, den Cluster Level Associations
3. Phase (Konsolidierungsphase): Gründung einer übergeordneten Föderation und Rückzug der Organisation, die den Aufbau der Gruppen betreut hat“ (Drost et al. (KNH) 2011, S. 5).

Über Partnerorganisationen vor Ort werden die Mitglieder der Selbsthilfegruppen in verschiedenen Bereichen (wirtschaftlich, sozial und politisch) geschult. Ein besonderer Schwerpunkt der Arbeit liegt in der Förderung der Selbstständigkeit und dem Aufbau von Problemlösekompeten-

zen, um die Nachhaltigkeit der Maßnahmen zu sichern. Beispielsweise werden die Mitglieder darin unterstützt, Geschäfte auf der Basis von Kleinstkrediten aufzubauen. Die Inhalte der Schulungen und die praxisnahe und alltagstaugliche Unterstützung zeigt eine unmittelbar positive Wirkung auf das Leben der Gruppenmitglieder und somit auch auf deren Familienleben. Die Lebenssituation der Kinder wird deutlich verbessert und Entwicklungschancen werden erhöht (vgl. Drost et al. (KNH) 2011, S. 2).⁵⁰ Insofern leistet der SHG-Ansatz einen bedeutenden Beitrag zu frühkindlicher Bildung – ganz im Sinne von „Starke Eltern – Starke Kinder®“ (Deutscher Kinderschutzbund 2015, Landesverband Bayern e.V.)⁵¹.

8.2.2 Der Gemeinwesenentwicklungs-Ansatz

Eindimensionale Unterstützungsmaßnahmen tragen nur selten zu nachhaltigen Entwicklungen bei. Daher verfolgt die Kindernoithilfe eine multidimensionale Herangehensweise in ihren Projekten, mit welchen sie beispielsweise im Rahmen frühkindlicher Bildung Kinder nicht nur direkt fördert, sondern ebenso das Gemeinwesen aufbaut und stärkt, in welchem die Kinder groß werden. „Mit sogenannten Gemeinwesenentwicklungs-Projekten unterstützen wir die Menschen dabei, Armut zu reduzieren, ihr Bewusstsein für Probleme und entsprechende Lösungen zu schärfen sowie sich zu organisieren. Das Ziel ist: dass die Menschen so gestärkt sind, dass sie und ihre Kinder eigenständig und dauerhaft ein Leben in Würde führen können“⁵².

8.3 Kindernoithilfe Projektbeschreibungen

Im Folgenden werden die einzelnen Kindernoithilfe-Projekte kurz beschrieben, die an der Studie teilgenommen haben. Die Projekt-Beschreibungen wurden von der Kindernoithilfe selbst verfasst.

8.3.1 Afrika

Malawi: “Integrated Mobilizing Orphans and vulnerable Children for Life” (Partner: World Relief Malawi)

Das Gemeinwesenprojekt “Integrated Mobilizing Orphans and vulnerable Children for Life” richtet sich an Waisen und besonders schutzbedürftige Kinder im Ntchisi Distrikt, einer ländlichen Region in Malawi. Um die Kinder ganzheitlich zu versorgen und zu unterstützen, wurden dreißig Community-based Childcare Centres (gemeindebasierte

49 http://www.kindernoithilfe.de/Engagieren/Aktiv+dabei/Kampagnen/Bildung+%C3%A4ndert+alles+_von+Anfang+an%21-p-2174.html

50 <http://www.kindernoithilfe.de/%C3%9Cber+uns/Wie+wir+helfen/Hilfe+zur+Selbsthilfe.html>

51 <http://www.kinderschutzbund-bayern.de/infos-fuer-eltern/elternkurse.html>

52 <http://www.kindernoithilfe.de/%C3%9Cber+uns/Wie+wir+helfen/Gemeinwesenentwicklung.html>

Kindergärten) eingerichtet, in denen Kinder im Alter von 3-5 Jahren durch geschultes, ehrenamtliches Personal in ihrer körperlichen, emotionalen, sozialen und geistigen Entwicklung versorgt und gefördert werden. Betrieb, Organisation und Aufsicht der Kindergärten liegen in den Händen gemeindebasierter Komitees, bestehend aus Eltern, Erziehern, Kirchenvertretern und lokalen Führungspersönlichkeiten. Außerdem bietet das Projekt so genannte Children Corners an, ein Nachmittagsangebot für von HIV/Aids betroffene und andere gefährdete Schulkinder und Jugendliche, das auch psychosoziale Betreuung beinhaltet. Bewusstseinsbildung zu Kinderrechten wird gemeinsam mit lokalen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren in Form von Kampagnen und Schulungen betrieben. Zur Prävention und Verfolgung von Kindesmissbrauch und Misshandlung werden lokale Kinderschutz-Komitees eingesetzt. Weitere Schwerpunktcomponenten des Projekts befassen sich mit der Prävention von HIV/Aids und Unterstützung von betroffenen Kindern und Jugendlichen und ihren Familien und der wirtschaftlichen Förderung besonders bedürftiger Familien im Projektgebiet.

Malawi: "Stephanos Outreach Programme"

(Partner: Stephanos Foundation)

Das Projekt „Stephanos Outreach Programme“ ist ein Gemeinwesenprojekt im Blantyre Distrikt, das sich aus verschiedenen Komponenten der wirtschaftlichen Förderung, Verbesserung von Gesundheitsversorgung insbesondere für von HIV/Aids betroffene Menschen, Landwirtschaft und Bildung zusammensetzt. Neben der Zusammenarbeit mit drei Grundschulen zur Verbesserung der Qualität und des Zugangs zu Bildung für benachteiligte Kinder, befasst sich die Bildungskomponente des Projekts vor allem mit der Einrichtung und Unterstützung von 20 sogenannten Early Childhood Development Centres, gemeindebasierte Kindergärten, deren Betreuungspersonal und Management-Komitees durch Stephanos geschult und begleitet werden. Ziel der Kindergärten ist es, Kinder in ihrer körperlichen, emotionalen, sozialen und geistigen Entwicklung zu unterstützen und damit den Übergang in die Grundschule zu erleichtern. Bau und Ausstattung der Kindergärten mit Lern- und Spielmaterialien sind ebenfalls Teil des Projekts, über einkommensschaffende Aktivitäten der Managementkomitees wird der Erhalt der Kindergärten langfristig gesichert.

Äthiopien: „FC Hohite Tibeb Project“

(ehemaliger Partner: Facilitator for Change)

Das Projekt "FC Hohite Tibeb Project" ist ein städtisches Projekt in Äthiopien, das die Kindernothilfe im Zeitraum von 1.1.2003 – 31.12.2013 gefördert hat. Zum Ende des Jahres 2013 wurden die Aktivitäten in lokale Verantwortung übergeben, u. a. in die Verantwortung einer Föderation von Frauen-Selbsthilfegruppen. Die Aktivitäten richten sich an

Kinder, Familien und marginalisierte Gemeindemitglieder. Zielgruppen sind hier insbesondere Straßenkinder, Frauen im gebärfähigen Alter sowie Frauen-Selbsthilfegruppen. Über die Föderation der Frauen-Selbsthilfegruppen werden bestehende Kindergruppen gestärkt und es wird ein spezieller Förderunterricht für Straßenkinder zur Vorbereitung auf die Grundbildung und den formalen Schulbesuch angeboten. Zusätzlich werden die Mütter von Straßenkindern in Selbsthilfegruppen organisiert, damit sie ihren Kindern Zugang zu Bildung ermöglichen und ihnen die Möglichkeit bieten können, sich physisch und psychisch gesund zu entwickeln.

Äthiopien: "Building Better Future for Children Development Project" (Partner: Facilitator for Change)

Das Projekt "Building Better Future for Children Development Project" umfasst größtenteils ländliche, aber vereinzelt auch städtische Gebiete in Äthiopien und richtet sich an die Gemeindemitglieder im Allgemeinen. Zu den Projektkomponenten zählen Frauenförderung, Nahrungsmittelsicherheit und Marktförderung, Schul- und Berufsausbildung, Umweltschutz und Fortbildungen.

Im Rahmen der frühkindlichen Bildung haben Selbsthilfegruppen und Selbsthilfgruppenzusammenschlüsse gemeindenaher Early Childhood Education Centres eingerichtet, die sie eigenständig verwalten und leiten. Zudem wird der Zugang zu sauberem Trinkwasser an Schulen und Grundbildungszentren ermöglicht und nicht-formale Grundbildungszentren werden zu formalen Schulen weiterentwickelt.

Ruanda: Die Projekte unter dem Child Community Support Program in Kigali, Huye, Rwamagana, Gicumbi, Muhanga, Rubav und Nyamagabe (Partner: Africa Evangelistic Enterprise)

Zentral ist für die Projekte der Selbsthilfgruppenansatz. Dieser hat das Ziel, die Ärmsten der Armen, überwiegend Frauen, sozial, wirtschaftlich und politisch zu stärken, so dass sie ihren eigenen Lebensunterhalt erwirtschaften und ihren Kindern eine bessere Zukunftsperspektive bieten können.

Dadurch, dass die Frauen wirtschaftlich aktiv werden und das Haushaltseinkommen steigt, können sie nicht nur den Lebensunterhalt verbessern, sondern auch den Kindern eine bessere Zukunftsperspektive bieten. Sie können ihren Kindern z. B. ausreichend und ausgewogenes Essen, Schulmaterialien, Gesundheitsversorgung oder mehr Freizeit zukommen lassen. Besonders unter fünf-Jährige sind oftmals in der Entwicklung gehemmt und untergewichtig. Hierzu werden unter anderem in Trainings Wissen zu Nahrung und Ernährung vermittelt und Pflegerinnen und Pfleger fortgebildet, um Fälle von schwerwiegender Unterernährung zu melden.

Auf Gemeindeebene erreichen die Gruppenverbände z. B. die Einrichtung von Kindertagesstätten, den Anschluss des Dorfes an Elektrizität und organisieren Kampagnen zur Gesundheitsvorsorge. Sie werden außerdem politisch, machen Lobby- und Advocacyarbeit.

Die Kinder sind in eigenen Gruppen organisiert. In ihnen lernen die Kinder, wie man sich in einer Gruppe abspricht und gemeinsame Ziele umsetzt. Sie erfahren spielerisch, mit Themen wie HIV und Behinderung umzugehen. Die Bedeutung der Kinderrechte wird in der Praxis umgesetzt.

Südafrika: "Thusanang ECD Training" (Partner: Limpapo)

Das Projekt „Thusanang ECD Training“ in einer ländlichen Region in Südafrika richtet sich hauptsächlich an Angestellte und Mitglieder eines Tagesstätten-Komitees. Im Rahmen des Projekts werden unterschiedliche Trainings und Workshops im Bereich der frühkindlichen Bildung angeboten. Es finden unter anderem Kurse zu den Phasen der frühkindlichen körperlichen, emotionalen, sozialen und geistigen Entwicklung eines Kindes statt und Kurse zur Ernährung, Sauberkeitstraining und Aufbau von Beziehungen zu Kleinkindern sowie Infos zur medizinischen Versorgung. Durch Vor-Ort-Besuche und Tests überprüft die Thusanang-Trainerin den Lernerfolg der Kursteilnehmerinnen.

8.3.2 Asien

Indonesien: "Developing an early childhood Teacher Training System in Indonesia" (Partner: Yayasan AMURT)

Im Rahmen des Projekts "Developing an early childhood Teacher Training System in Indonesia" in Indonesien werden Lehrerinnen und Lehrer im Alter von 20-35 Jahren im Bereich der frühkindlichen Bildung geschult. In Trainingszentren erhalten sie notwendige pädagogische Schulungen zur Betreuung und Förderung von Kleinkindern.

In dem Programm „Lernbücherei“ nehmen die Kinder Bücher mit nach Hause und lesen sie den Eltern vor. So sollen die Kinder eine Leidenschaft fürs Lesen entwickeln und Eltern aktiv miteinbezogen werden. Dabei werden die Einrichtungen mit modernen Lernmitteln ausgestattet. Die Räumlichkeiten können bei Bedarf verbessert und kinderfreundlicher ausgebaut werden.

Philippinen: „Children First Mission Inc. Child Focused Community Development“ (Partner: CFIM)

Das Projekt "Children First Mission Inc. Child Focused Community Development" ist ein Gemeinwesenentwicklungsprojekt in zwei ländlichen Bergregionen auf den Philippinen. Es richtet sich an die Kinder in den Dörfern sowie deren Familien, unabhängig ihrer Religionszugehörigkeit.

Es soll eine kindgerechte Umgebung geschaffen werden, in der sich die Kinder entwickeln können, ihre Rechte wahrnehmen und ihre Potentiale entfalten können. Zu dem Projekt gehören Bildungs- und soziokulturelle Aktivitäten, integrierte Gesundheitsversorgung, Ernährung, Umwelt und sanitäre Einrichtungen, einkommenschaffende Maßnahmen sowie gemeindebasierte Organisationen in Form von Selbsthilfegruppen.

Philippinen: „Tribal leaders Child Focused Community Development Projekt“ (Partner: TLDFI)

Das Projekt „Tribal leaders Child Focused Community Development Projekt“ ist ein ländliches Projekt auf den Philippinen. Zur Zielgruppe gehören Kinder, die in die schlimmsten Formen von Kinderarbeit verwickelt sind, Kinder im Vorschulalter, sowie andere bedürftige Kinder, Frauen und Bauern. Im Rahmen des Projekts gibt es insbesondere Angebote zur frühkindlichen Erziehung. Weitere Projektkomponenten sind unter anderem die Gründung von Selbsthilfegruppen, der Ausbau der Wasserversorgung sowie der Ausbau der Gesundheitsversorgung und die Zusammenarbeit mit der lokalen Sozialbehörde.

Philippinen: „Ilog Kinderhome Child Focused Community Development Program“ (Partner: Ilog)

Das „Ilog Kinderhome Child Focused Community Development Program“ ist ein Projekt in einer ländlichen Bergregion auf den Philippinen. Es richtet sich an die Dorfgemeinden mit dem Ziel, Kinderarbeit zu verringern und die Gemeinden ganzheitlich zu stärken.

Eine Komponente des Projekts liegt in der Gründung von Selbsthilfegruppen (SHG), sodass sich das Einkommen der Familien verbessert und die Kinder nicht mehr arbeiten brauchen. Die Frauen der SHGs sollen den wichtigsten Bedürfnissen der Kinder wie Gesundheit, Bildung und Ernährung Gehör verschaffen und in Zusammenarbeit mit Gemeinde und Behörden nachhaltige Verbesserungen erwirken.

Die zweite Komponente umfasst den Zusammenschluss der Bauern zu einer Bauernorganisation. Die Bauern erhalten hier Schulungen zu alternativen Anbaumethoden.

Philippinen: „Hesed child and community development programme“ (Partner: OND Hesed)

Das Projekt „Hesed child and community development programme“ ist ein ländliches Projekt auf den Philippinen und richtet sich insbesondere an Kinder im Alter von 6-16 Jahren. In dem Projekt steht die Bildung von Frauen-Selbsthilfegruppen im Mittelpunkt, um die Bewusstseinsbildung in den Gemeinden zu verbessern und Kinderarbeit und Misshandlung sowie Mangelernährung zu verringern. Ein Hauptziel ist es, dass kein Kind ohne Schulbildung bleibt. Dazu sollen zum einen notwendige Gebäude er-

richtet werden, aber zum anderen auch durch Schulungen von Lehrern besser auf die Lernbedürfnisse von Vor- und Grundschulern eingegangen werden.

8.3.3 Mittel- und Südamerika

Perú: „Promoción de los derechos de la infancia en Huancavelica“ (Partner: KusiWarma)

Das Projekt „Stärkung der Kinderrechte in Huancavelica“ ist in einer ländlichen andinen Region in Peru und richtet sich an Kleinkinder, deren Eltern und Schwangere. In neu errichteten Gemeindezentren werden insbesondere der Ernährungszustand von schwangeren Frauen und von Kindern unter drei Jahren überwacht, Mutter-Kind-Kurse zur Frühförderung angeboten sowie die physische und geistige Stimulation von Kleinkindern gefördert. Um das Bewusstsein der Bevölkerung für den Schutz und die positive Entwicklung von Kleinkindern, aber auch Kindern im Schulalter zu schärfen, werden jährlich vier große Sensibilisierungs- und Informationskampagnen in den Gemeinden und Schulen durchgeführt.

Honduras: „Getsemani“ (Partner: CAI Getsemaní)

Das Projekt „Getsemani“ ist eine Tagesstätte in einer ländlichen Region im Süden Honduras` und richtet sich direkt an insgesamt 400 Kinder aus acht Gemeinden. Durch die Unterstützung des Projekts sollen die Familien lernen, wie sie und v.a. auch die Kinder und Jugendlichen durch aktive Partizipation selbst einen relevanten Beitrag zur Entwicklung ihrer Gemeinden leisten und ihre Lebensbedingungen verbessern können. Besonderes Augenmerk wird dabei auf eine Verbesserung der Ernährungs- und Gesundheitssituation der Kinder unter fünf Jahren sowie eine Stärkung der Bildungs- und Lebenskompetenzen und des Selbstbewusstseins der Kinder und Jugendlichen gelegt. Dadurch soll ermöglicht werden, dass diese aktiv an den Entwicklungsprozessen im familiären und gemeinschaftlichen Umfeld teilnehmen können. Einen wichtigen Beitrag dazu leistet u. a. das „Madres Guías“-Programm, in dessen Rahmen 150 so genannte „Madres Guías“ (anleitende Mütter) zu frühkindlicher Bildung und Entwicklung geschult werden. Im Rahmen von regelmäßigen Hausbesuchen unterstützen die Frauen Familien mit Kleinkindern darin, diese bestmöglich zu fördern, Auffälligkeiten wie Krankheiten oder Behinderungen frühzeitig zu erkennen und entsprechend darauf zu reagieren.

Guatemala: „Gemeinwesenentwicklungsprojekt Santiago Chimaltenango“ (Partner: SADEGUA)

Das Gemeinwesenentwicklungsprojekt in der ländlichen Gemeinde Santiago Chimaltenango in Guatemala richtet sich an vier Dorfgemeinden mit dem Ziel, die Lebensbedingungen, insbesondere der dort lebenden Kinder und Jugendlichen, langfristig zu verbessern und ihre Selbsthil-

fekräfte zu stärken. Dabei ist die Partizipation der Kinder, Jugendlichen und Frauen von besonderer Bedeutung. Die 612 Kinder und Jugendlichen, die durch das Projekt gefördert werden, sind zwischen 0 und 16 Jahren alt. Die meisten gehören der Maya-Ethnie Mam an. Darüber hinaus profitieren 550 Familien sowie die Leiter und Mitglieder der Gemeinderäte und Lehrer von den Projektaktivitäten. Die Zusammenarbeit mit Hebammen, niedrigschwellige Schulungen für Mütter zu frühkindlicher Bildung sowie weitere Aktivitäten im Bereich Ernährung und Gesundheit sollen insbesondere die Situation von Kindern zwischen 0 bis 6 Jahren nachhaltig verbessern.

Bolivien: „CEBIAE – Aufwachsen und Lernen ohne Gewalt“ (Partner: CEBIAE)

Das Projekt „CEBIAE – Aufwachsen und Lernen ohne Gewalt“ ist ein städtisches Projekt in Bolivien. Zur Zielgruppe gehören Vorschulkinder, deren Familien und Lehrer. Im Rahmen des Projektes erhalten die Lehrkräfte Fortbildungen zur Verbesserung ihrer pädagogischen Fähigkeiten. Gleichzeitig lernen sie, besonderen Förderbedarf einzelner Kinder zu erkennen. Diese – Kinder mit Lernschwierigkeiten oder einer Behinderung – erhalten im Projekt individuelle Förderung in einem speziellen Förderzentrum. Die Eltern werden in gewaltfreiem Miteinander sowie Versorgung und Förderung der Kinder geschult.

Bolivien: „Mosoj Kawsay – Neues Leben“ (Partner: CETM)

Das Gemeinwesenentwicklungsprojekt „Mosoj Kawsay – Neues Leben“ in einer ländlichen Region in Bolivien richtet sich insbesondere an Kleinkinder von 0-6 Jahren und Kinder von 7-14 Jahren, aber auch an Jugendliche sowie Erwachsene. Das Projekt, das die ganzheitliche Entwicklung der Gemeinden fördert, umfasst mehrere Komponenten in den Bereichen Bildung, Gesundheit/Ernährung und Infrastruktur. Im Rahmen der frühkindlichen Bildung werden Kindergärten gebaut und ausgestattet, Kindergärtnerinnen aus den Gemeinden (kaum ausgebildet) im Bereich Frühförderung und Ernährung fortgebildet, Gewächshäuser für Gemüse in Familien, Schulen und Kindergärten errichtet und genutzt, der Ernährungs- und Entwicklungsstand von Kindern unter sechs Jahren halbjährlich überprüft sowie der Bau von Spielplätzen vorangebracht.

9 Qualitätskriterien frühkindlicher Bildungsangebote

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden Qualitätsdimensionen frühkindlicher Bildung für die Entwicklungszusammenarbeit entwickelt, um auf deren Basis Erhebungsinstrumente zu konstruieren. Die Entwicklung der Qualitätsdimensionen basiert auf einer intensiven Literaturrecherche und Analyse von Qualitätskriterien und -bereichen, welche weltweit von verschiedensten Organisationen, Akteuren und Ländern aufgestellt wurden, um Angebote frühkindlicher Bildung zu evaluieren.

9.1 Qualitätskriterien und -bereiche ausgewählter Akteure weltweit

Vorliegendes Kapitel soll einen ersten Einblick in das weite Feld von Qualitätskriterien, -bereichen und -dimensionen ausgewählter Akteure zur Beurteilung frühkindlicher Bildungsangebote geben. Dabei werden sowohl westliche Akteure als auch Akteure, die in der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind, dargestellt. Es wird dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben – es soll lediglich ein Einblick in die Thematik gewährt werden.

Da postulierte Qualitätskriterien und -bereiche sich auf unterschiedlichen Ebenen befinden, werden diese im vorliegenden Kapitel inhaltlich strukturiert und folgenden Ebenen zugewiesen, um einen besseren Überblick zu ermöglichen:

- Einzelne Qualitätskriterien und Aspekte
- Qualitätsbereiche (Zusammenfassung und Zuweisung einzelner Kriterien zu Bereichen)

9.1.1 Postulierung einzelner Qualitätskriterien und Aspekte

The National Education Goals Panel (NEGP, USA) Angebote frühkindlicher Bildung sollten folgende fünf Aspekte beinhalten (vgl. Landry 2005, S. 7):

1. Physisches Wohlbefinden und motorische Entwicklung
2. Soziale und emotionale Entwicklung
3. Sprachliche Entwicklung
4. Kognitive Entwicklung und Entwicklung von Allgemeinwissen
5. Qualitative hochwertige Lern-Ansätze

Die vom NEGP postulierten Aspekte können zu einem ersten Qualitätskriterium zusammengefasst werden: Ganzheitliche Entwicklungsförderung. Die Entwicklung der Kinder sollte ganzheitlich betrachtet und gefördert werden. Physisches und psychisches Wohlbefinden stehen in einem engen Zusammenhang mit einer gesunden Entwicklung und der Eröffnung von Bildungschancen.

OECD –Starting Strong III

Faktoren, die eine Schlüsselrolle für die Qualität von Einrichtungen frühkindlicher Bildung spielen (OECD 2012, S. 35ff):

- Betreuungsschlüssel und Gruppengröße
- Qualifizierung des Personals und spezielle Fortbildungen
- Gehalt des Personals
- Dauer des Programms
- Erziehungs- und Bildungsplan
- Materielles Umfeld
- Geschlecht und Vielfalt der Mitarbeiter

Die OECD-Faktoren geben wertvolle Hinweise auf die Qualität eines Programms oder einer Einrichtung frühkindlicher Bildung und können Qualitätskriterien sinnvoll ergänzen und Qualitätsdimensionen inhaltlich erweitern.

Bernhard-van-Leer-Foundation – “ECE: Questions of Quality” (2008)

Die Bernhard-van-Leer-Foundation postuliert die folgenden Qualitätskriterien frühkindlicher Bildung, welche auf der Basis einschlägiger Studien renommierter Wissenschaftler aus dem Bereich frühkindliche Entwicklung und Bildung entwickelt wurden (vgl. Bernhard van Leer Foundation (Peralta) 2008, S. 7)⁵³:

- Partizipation von Eltern an pädagogischen Projekten
- Adäquate Betreuer-Kind-Interaktion
- Passendes (Päd.-)Programm (klar formuliert, relevante Zielvorhaben)
- Nachweis, dass die Kinder eine aktive Rolle in ihrem eigenen Lernprozess einnehmen (durch ihr Spiel)
- Passende und gut organisierte räumliche Umgebung
- Stabile Routinen
- Monitoring und Evaluation
- Fortlaufendes Team-Training

9.1.2 Qualitätsbereiche und Standards

NAEYC Accreditation Standards and Criteria (USA)
NAEAYC (The National Association for the Education of Young Children) entwickelte ein Bewertungssystem, um die Qualität frühkindlicher Bildungsangebote zu untersuchen. In enger Zusammenarbeit mit der Praxis wurden Qualitätsstandards aufgestellt und verschiedenen Ebenen zugeordnet⁵⁴:

Ebene 1: Kinder

Standards dieser Ebene stellen Fortschritte im Bereich Lernen und Entwicklung der Kinder in den Mittelpunkt (Standard 1: Beziehungen, Standard 2: Erziehungs- und Bildungsplan, Standard 3: Betreuung), Standard 4: Bewertung und Einschätzung der Fortschritte der Kinder, Standard 5: Gesundheit).

Ebene 2: Betreuer/Erzieher

Diese Ebene bezieht sich auf Qualifikation, Wissen und professionelles Engagement von Betreuern/Erziehern im Programm (Standard 6).

Ebene 3: Familie und Gemeinde als Partner

Diese beiden Standards beziehen sich auf relevante Kooperationen, die das Programm sowohl mit Familien (Standard 7) als auch mit Gemeindemitgliedern (Standard 8) etabliert.

Ebene 4: Administratives

Die beiden letzten Standards beziehen sich auf das durch das Programm zur Verfügung gestellte materielle Umfeld (Standard 9), auf Führungsqualitäten und Management (Standard 10).

53 Basierend auf: Schweinhart 1981, US Department of Education 1990, Pugh 1996, Salazar 1996, National Childhood Accreditation Council 1994, Myers 2001, OECD 2001 & Tietze 2007

54 <http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf>

Aus den von NAEAYC aufgestellten Qualitätsstandards lässt sich eine multidimensionale Sichtweise auf Qualität frühkindlicher Bildungsangebote ableiten, welche die Beachtung aller beteiligten Stakeholder auf den verschiedensten Ebenen unbedingt notwendig macht.

The National Quality Framework (ACECQA, Australia)

Sieben Qualitätsbereiche, bestehend aus verschiedenen Qualitätsstandards, wurden auf der Basis zahlreicher Studien von der Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) zur Evaluation frühkindlicher Bildungsangebote erarbeitet⁵⁵:

1. Qualität des Bildungsprogramms und dessen Umsetzung
2. Gesundheit und Sicherheit der Kinder
3. Ausstattung und Gestaltung der direkten Umgebung der Kinder
4. Beziehungen zu den Kindern
5. Personalbestimmungen
6. Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Familien und Gemeinden
7. Führungsqualitäten und Management

Neben einer Zuordnung von Qualitätskriterien zu verschiedenen Ebenen (vgl. NAEAYC) erscheint eine Zusammenfassung der Kriterien zu Qualitätsbereichen bzw. -dimensionen äußerst gewinnbringend, wie es hier von ACECQA geleistet wurde, um die Qualität von Einrichtungen und Projektangeboten sinnvoll quantifizieren zu können und vergleichbar zu machen.

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP, Bayern)

Auch in Deutschland ist die Debatte um die Qualität von Kindertageseinrichtungen in vollem Gange. Qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung muss laut Infodienst des bayerischen Staatsinstituts für Frühpädagogik bestimmte Qualitätsstandards erfüllen: „Zwar sind diese in Deutschland (noch) nicht verbindlich definiert, doch lassen sich Qualitätsanforderungen aufgrund nationaler und internationaler Forschungsergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben, die handlungsleitend für die Gestaltung der Arbeit in der Kindertagesbetreuung und deren Finanzierung sein sollen“ (vgl. BMFSFJ 2005, S. 199 f.; Tietze et al., 2013 in Viernickel 2014, S. 104 und Becker-Stoll & Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 6)

Dazu zählen die folgenden Qualitätsdimensionen (vgl. ebd.):

- Orientierungsqualität
- Strukturqualität
- Organisationsqualität
- Prozessqualität
- Kontextqualität

9.1.3 UNICEF: Kriterien zur Beurteilung eines Bildungssystems im Bereich frühkindliche Bildung

UNICEF veröffentlichte 2008 Minimum-Standards zum Schutz der Rechte von jungen Kindern (vgl. Education International 2010, S. 25), welche ebenfalls wichtige Hinweise für Qualitätskriterien für den Bildungsbereich junger Kinder liefern:

- Elternzeit (1 Jahr bei 50% des Einkommens)
- Prioritätensetzung für marginalisierte Bevölkerungsgruppen im nationalen Bildungsplan
- Subventionierte Betreuungsangebote für 25% aller Kinder unter 3 Jahren
- Subventionierte und anerkannte Angebote frühkindlicher Bildung für 80% der Vierjährigen
- 80% des pädagogischen Personals sollte ausgebildet sein
- 50% tertiär ausgebildete Fachkräfte
- BetreuerInnen-Kind-Verhältnis von nicht mehr als 1:15
- 1% des BIP für frühkindliche Bildung
- Kinderarmutsrate unter 10%
- nahezu universeller Zugang zu den wichtigsten Gesundheitsdienstleistungen für Kinder

Des Weiteren entwickelte UNICEF ein System zur Evaluation eines Bildungssystems im Bereich frühkindliche Bildung, bestehend aus Bausteinen und dazu passenden Qualitätsfragen, um die Qualität der einzelnen Bausteine bzw. des Systems messbar zu machen. Diese basieren auf einer Veröffentlichung der WHO 2009 und wurden für den Bereich frühkindliche Bildung adaptiert⁵⁶ (vgl. (UNICEF 2012a, S. 6):

55 <http://www.acecqa.gov.au/Quality-Areas>

56 Adaption basiert auf: Don de Savigny & Taghreed Adam (Hrsg.): "Systems Thinking for Health Systems Strengthening. Alliance for Health Policy and System Research" (WHO 2009)

57 UNCRC: UNICEF Convention on the Rights of the Child

	Bausteine	Qualitätsfragen (einige Beispiele in Originalsprache)
1	Dienstleistungserbringung: Effektivität und Qualität von Interventionen im Bereich frühkindliche Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • “Are services equitable and inclusive?” • “Are services responsive to and respectful of the rights and needs of young children and their families?”
2	Arbeitskräfte	<ul style="list-style-type: none"> • “Are early educators adequately trained and skilled?” • “Do they receive adequate monitoring and remuneration?”
3	Informationssysteme: Produktion, Analyse, Verbreitung und Nutzung von zuverlässiger Information	<ul style="list-style-type: none"> • “Are data on ECE collected using valid methods and routinely?” • “Are data analyses made available for evidence-based decision making?”
4	Bildungspläne, Pädagogik, Ressourcen für Lehren und Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • “Are these based on child rights principles and the science of how children develop and learn?” • “Are learning resources developmentally appropriate?”
5	Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • “Are available funds adequate to implement policy commitments?” • “Are funds used efficiently and effectively?”
6	Politik, Gesetzgebung, Verordnungen, Regierung	<ul style="list-style-type: none"> • “Is ECE policy and legislation in line with UNCRC⁵⁷ and national policy frameworks? Are regulations enforced?” • “Is the governance infrastructure adequate and effective?”

9.1.4 Metaanalyse Rao et al. 2013

Aus den Ergebnissen der Metaanalyse von über 70 Studien zum Thema frühkindliche Bildung in Entwicklungsländern (vgl. Rao et al. 2013, s. auch Kap. 4.1) lassen sich die folgenden Qualitätskriterien für frühkindliche Bildung ableiten:

- Ganzheitlichkeit (Interventionsmaßnahmen, die die gesamte Entwicklung eines Kindes im Blick haben)
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit
- Elternbildung, die die Kinder involviert
- Qualitätssicherung durch Qualifikation

Diese tauchen auch immer wieder in den Kriterienkatalogen oben genannter Organisationen und Akteure auf.

9.2 Ableitung von Qualitätsdimensionen frühkindlicher Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit

Auf der Basis einschlägiger Studien und einer intensiven Analyse, Strukturierung und Zusammenfassung genannter Qualitätskriterien und -bereiche frühkindlicher Bildungsangebote wurde eine Drehscheibe zur Erfassung und Abbildung komplexer Zusammenhänge und Wirkweisen entwickelt. Die Drehscheibe kann als Forschungsinstrument

dienen, um Qualitätsentwicklung in Projekten und Angeboten frühkindlicher Bildung voranzutreiben. Nähere Erläuterungen und die graphische Darstellung der Drehscheibe sind in Kap. 10.2 zu finden.

In einem nächsten Schritt wurde ein Modulplan entwickelt, welcher Qualitätsdimensionen frühkindlicher Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit auf der Basis der Kriterienanalyse (vgl. Kap. 10.1) und der Drehscheibe konkretisiert und strukturiert. Dabei wurden zunächst die folgenden Qualitätsdimensionen aufgespannt (vgl. hierzu auch Becker-Stoll & Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 6):

- A – Kontextfaktoren
- B – Pädagogisches Programm
- C – Prozessqualität
- D – Effektqualität
- E – Organisationsqualität
- F – Strukturqualität

Durch eine Zuordnung von Qualitätsbereichen und -kriterien zu den einzelnen Dimensionen entstanden verschiedene Module, welche für eine umfassende Auseinandersetzung mit und für eine Erhebung der Qualität von Projekten/Angeboten im Bereich frühkindliche Bildung hilfreich sind. Die graphische Darstellung des Modulsystems und zusätzliche Erläuterungen zu den Dimensionen sind auf den nächsten Seiten zu finden.

Qualitätsdimensionen und -kriterien frühkindlicher Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit

Modulüberblick

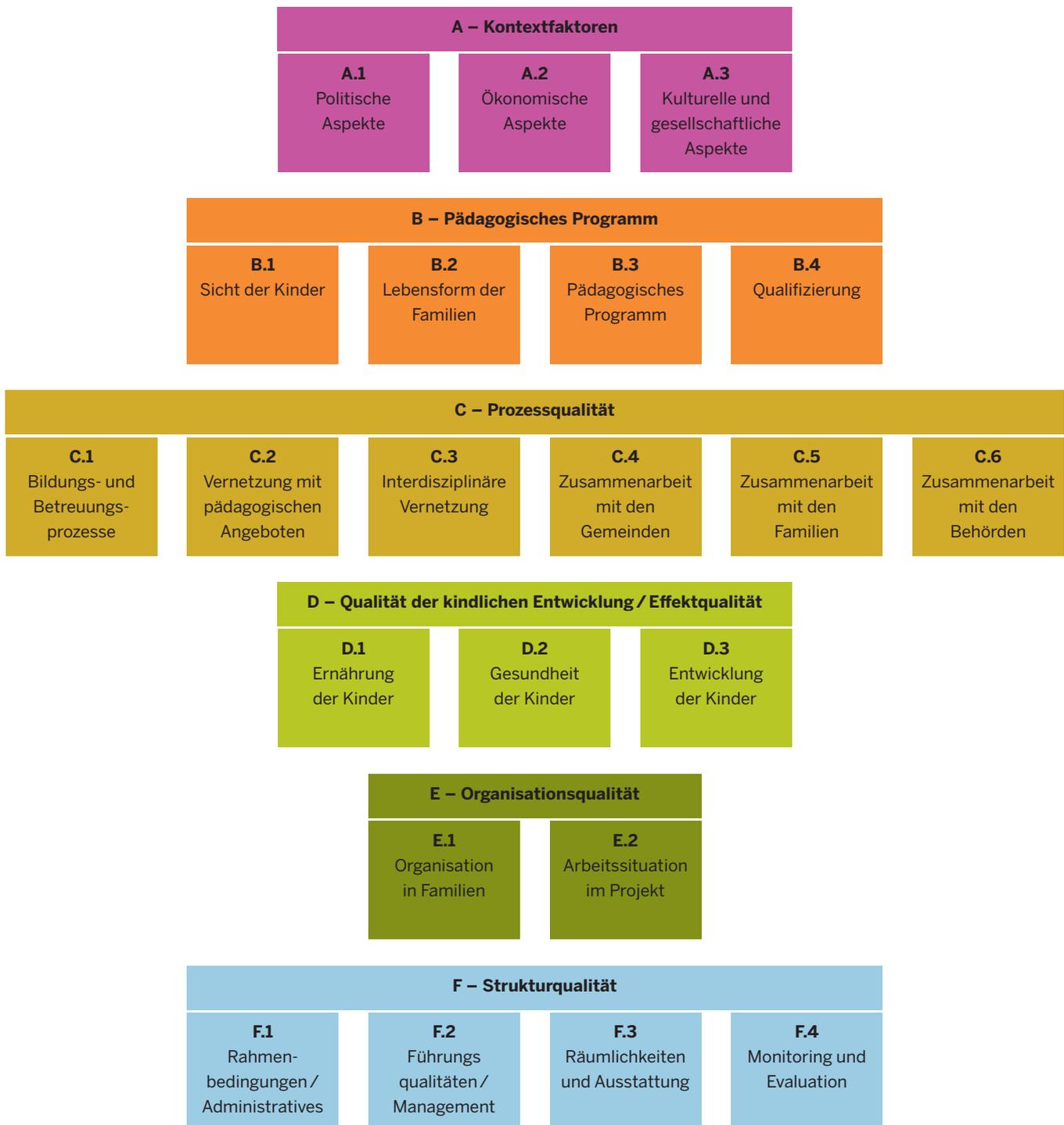


Abbildung 7: Modulüberblick (Markowetz, Wöfl & Jahn)

A – Kontextfaktoren: Die Module dieser Dimension beinhalten Faktoren, die von außen Einfluss auf die Qualität eines Projekts ausüben, wie beispielsweise die politische und ökonomische Situation des Landes, der kulturelle Hintergrund der Menschen und verschiedene gesellschaftliche Aspekte.

B – Pädagogisches Programm: Mithilfe der Module der pädagogischen Dimension soll eine Aussage über die pädagogische Qualität eines Projekts/Angebots getroffen werden können. Darunter fallen die pädagogische Ausrichtung, das pädagogische Leitbild und die Qualifikation von Mitarbeitern und Leitung. Um ein noch umfassenderes Bild der Situation zu erlangen, werden die Lebenstheorie der Familien und die Sicht der Kinder zusätzlich in die Betrachtung mitaufgenommen.

C – Prozessqualität: Diese Qualitätsdimension subsumiert sämtliche Prozesse, die in der Zusammenarbeit mit den unterschiedlichsten Stakeholdern innerhalb eines Projekts ablaufen können. Mit Hilfe der C-Module sollen sowohl Bildungs- und Betreuungsprozesse genauer unter die Lupe genommen werden, als auch der Vernetzungsgrad eines Projekts und die Kooperation mit Gemeinden, Familien und Behörden untersucht werden.

D – Effektqualität: In dieser Dimension dreht sich alles um die Effektivität von Maßnahmen frühkindlicher Bildungsarbeit, d.h. um die Frage „Was kommt tatsächlich beim Kind an?“ Die D-Module stehen zweifelsohne im Mittelpunkt der Betrachtungen. Von besonderer Bedeutung ist dabei eine ganzheitliche Sicht auf die Entwicklung der Kinder, bei welcher Bildung nie losgelöst von Gesundheit und psychischem Wohlbefinden diskutiert wird.

E – Organisationsqualität: Die Zufriedenheit der Mitarbeiter mit Leitung und Organisation der Projektarbeit beeinflusst die Qualität der pädagogischen Arbeit in hohem Maße. Mitspracherechte, ausgewogene Anforderungen, ein gutes Teamklima und eine offene Gesprächskultur sind bedeutende Qualitätskriterien dieser Dimension. Auch innerhalb der Familien sollen Organisationsstrukturen genauer betrachtet werden, da diese aufschlussreiche Hinweise auf den Hintergrund von Kindern und ehrenamtlichen Helfern liefern können.

F – Strukturqualität: Die Rahmenbedingungen eines Projekts haben einen direkten Einfluss auf die Qualität der Arbeit. Dazu zählen Gruppengröße, Personalschlüssel, Führungsqualität und Räumlichkeiten und Ausstattung. Darüber hinaus ist die bedeutende Rolle von Evaluationssystemen und Monitoring unbestritten.

Das entstandene Modulsystem stellt die Basis für die Entwicklung des Fragebogens dar und kann völlig flexibel eingesetzt werden, je nachdem, ob der Fokus eines Evaluationsprozesses erstmal nur auf eine Qualitätsdimension gelegt werden soll oder ob ein Projekt/Angebot ganzheitlich evaluiert werden soll.

10 Methoden

10.1 Methodische Vorgehensweise

Es existieren zwei Arten der Datengewinnung: die quantitative und die qualitative Methode der Datenerhebung. Eine quantitative Datengewinnung zielt darauf ab, möglichst breit Informationen zu gewinnen. „Mit quantitativen Methoden werden Merkmale oder Zusammenhänge exakt gemessen, meist an einer großen Gruppe von Individuen. Dadurch können allgemeingültige Aussagen getroffen werden. (...) Bei qualitativen Verfahren liegt der Fokus eher auf der intensiven Untersuchung weniger bzw. einzelner Fälle“ (Hussy et al. 2010, S. 9). Diese können einen tieferen Einblick in subjektiv erfahrene Zusammenhänge ermöglichen und Wahrnehmungen und Einstellungen einzelner Akteure beleuchten.

Während es üblich ist, sich im Rahmen eines Forschungsprojekts auf eine der beiden Methoden zu konzentrieren, hat vorliegende Studie beide Methoden der Datengewinnung angewandt, um ein möglichst umfassendes und gleichzeitig detailliertes Bild von der Umsetzung frühkindlicher Bildung in den teilnehmenden Projekten der Kinderothilfe zu gewinnen. Mithilfe eines Fragebogens wurde eine quantitative Befragung der von der Kinderothilfe ausgewählten Projekte durchgeführt, bei welcher die unterschiedlichen Stakeholder der Projekte berücksichtigt wurden. In der qualitativen Erhebung wurden Einzelinterviews mit den Projektkoordinatoren durchgeführt.

10.1.1 Quantitative Befragung

An der quantitativen Befragung nahmen insgesamt 15 Projekte teil. Um nicht nur Projektkoordinatoren zu erreichen, wurden verschiedene Versionen des Fragebogens an die Projekte geschickt:

- Projektkoordinator
- Mitarbeiter und Freiwillige
- Eltern
- Kinder

Die verschiedenen Versionen wurden als PDF-Dokumente per Mail an die Koordinatoren geschickt mit der Bitte, diese in der entsprechenden Anzahl auszudrucken und an die

verschiedenen Stakeholder des Projekts zu verteilen (1x Projektkoordinator, 5x Mitarbeiter bzw. Freiwillige, 10x Eltern und 10x Kinder). Die ausgefüllten Fragebögen wurden eingescannt und an die Forschergruppe zurückgeschickt. Gewissenhaftigkeit und Termingenaugigkeit variierten dabei stark, ebenso wie die Anzahl zurückgeschickter Fragebögen. Insgesamt haben 16 Projektkoordinatoren (in einem Projekt 2 Koordinatoren), 65 Mitarbeiter, 142 Eltern und 152 Kinder an der quantitativen Erhebung teilgenommen. Es ist insgesamt ein Rücklauf von 375 Fragebögen zu verzeichnen.

10.1.2 Qualitative Einzelinterviews

Die Interviews wurden mit den Projektkoordinatoren der einzelnen Projekte über Internettelefonie (Skype) geführt. Aufgrund von verzögerten Rückmeldungen und schlechten Internetverbindungen konnten nicht alle Projektkoordinatoren interviewt werden. Insgesamt wurden 11 Interviews mit Vertretern aller drei Kontinente durchgeführt. Die Dauer der Interviews betrug dabei zwischen 45 und 120 Minuten. Die Interviews wurden auf Englisch und Spanisch geführt und mit einem Diktiergerät aufgenommen (nach Einverständniserklärung der Interviewten). Die Tonaufnahmen wurden während des Interviews durch handschriftliche Notizen ergänzt. Die Auswertung der Interviews basiert auf den Tonaufnahmen, den ergänzenden Notizen und einem im Anschluss an das Interview verfassten Stichwort-Protokoll.

10.2 Entwicklung einer Drehscheibe zu Qualitätsdimensionen frühkindlicher Bildung

In einschlägigen empirischen Studien zur aktuellen Situation der frühkindlichen Bildung, aber auch in vielen normativen Aussagen und Positionspapieren nationaler und internationaler Organisationen, die sich für frühkindliche Bildung stark machen und in Projekten tätig sind werden zahlreiche Aspekte guter und gelingender Praxis, Gütekriterien sowie Qualitätsbereiche und Qualitätsdimensionen benannt und gelistet (vgl. hierzu die Ausführungen der vorangehenden Kapitel 7 bis 9 in diesem Abschlussbericht).

Es scheint also hinlänglich bekannt zu sein, auf was es bei der Qualitätsentwicklung ankommt und was in der Praxis und im Feld zu beachten und zu leisten ist, damit frühkindliche Bildung Fuß fassen und nachhaltig Wirkung zeigen kann. Beim genaueren Hinschauen erweisen sich die angeführten Aspekte allein, insbesondere aber in ihren wechselseitigen Abhängigkeiten und Zusammenhängen aber komplexer. Bisweilen ist es für die Akteure wie Lobbyisten frühkindlicher Bildung schwer, die Summe der Wirk- und Einflussvariablen auf frühkindliche Bildungspraxis mit ihrer Vielfalt an Herangehensweisen und Organisationsformen zu erfassen und zu verstehen. Das ist vor allem dann eine Herausforderung, wenn die relevanten, aber weit verstreut im Internet und in der Literatur zu findenden Datenquellen selbst zusammengetragen werden müssen, um sich die Breite der Inhalte dann obendrein zu erschließen und die Flut der dort aufscheinenden Argumente kritisch-reflexiv auf die eigene Praxis hin zu interpretieren und daraufhin gewinnbringend in Handlungspläne umwandeln zu können.

Unsere Recherchen zeigten das Fehlen eines gut strukturierten und einfachen, aber dennoch effektiv handhabbaren Instrumentes für die Praxis in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit. Dieses sollte der Erfassung und Analyse der Rahmenbedingungen sowie der Detektion von Wirkvariablen und zum Einfangen und dem Bewusstwerden von Gelingensfaktoren für die Beurteilung der eigenen aktuellen frühkindlichen Bildungspraxis in der Familie und der institutionalisierten frühkindlichen Bildung dienen und darüber hinaus sie in ihrem Zusammenwirken und in Abhängigkeit von Umweltfaktoren und dem Einfluss und der Nutzung weiterer relevanter Systeme (z.B. Rehabilitationszentren für Kinder) erfassen. Diese können wiederum Hinweise auf notwendige, wie mögliche Optimierungen in Richtung qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung geben und damit letztlich planvoll, zielgerichtet und ressourcenbewusst nachhaltige Entwicklungen frühkindlicher Bildung auslösen.

Die Forschungsgruppe der LMU München hat deshalb Überlegungen darüber angestellt, wie die zu erbringenden Leistungen und notwendigen Qualitäten der frühkindlichen Bildung vom Kind aus wahrgenommen, gedacht und erbracht werden könnten und dafür eine „Drehscheibe“ mit verschiedenen Scheiben als Wirkungskreise (Orbitale) entwickelt, die sich rund um das Kind drehen lassen, das im Mittelpunkt des Geschehens steht (Kern). Nach einigen bereits erfolgreichen Pretests, soll die Drehscheibe in einem eigenen Forschungsprojekt kritisch im Feld noch auf Tauglichkeit überprüft und ggf. nachgebessert werden, bevor ihr Einsatz dann für eine flächendeckende Nutzung in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit empfohlen werden kann. Geplant ist hierzu ein Forschungsprojekt im

Anschluss an diese Studie, bei dem die gezielte Nutzung der Drehscheibe in ausgewählten Projekten wissenschaftlich begleitet und daraus resultierende Veränderungen evaluiert werden sollen.

Was meint „Drehscheibe“ und was soll sie leisten?

Die Drehscheibe ist ein analoges, stromfrei zu betrieuendes, wasserfestes, keine 500 Gramm wiegendes, dafür buntes, d.h. mehrere Dimensionen und Ebenen durch einfaches Drehen an verschiedenen Scheiben aufsuchendes Werkzeug, um sich die Bildungsrealität eines Kindes oder mehrerer Kinder mit Blick auf seine menschliche Entwicklung, Schulreife und den Erwerb von Life Skills bis zum Übergang der schulischen Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven vor Augen zu führen, den Stand unterschiedlichster Maßnahmen frühkindlicher Bildung einzufangen und anzuzeigen. Zugleich ist die Drehscheibe aber auch ein Lackmuspapier ohne geeichte Maßeinheit, das sowohl Probleme wie reibungsloses Gelingen der frühkindlichen Bildungspraxis als auch Gefährdungspotentiale wie Momente und Geschichten des Erfolgs dynamisch-prozessual anzeigt und Anlass für Gespräche und Interaktionen mit allen im Prozess beteiligten Personen gibt. Nicht zuletzt ist die Drehscheibe deshalb auch ein Kompass, der notwendige Veränderungen in unterschiedlichste Richtungen anzeigt und zum Nachdenken darüber zwingt, wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum, wozu und in welchen Zeitfenstern unter welchen Bedingungen und mit welchen möglichen Ressourcen einzuleiten hat, damit alle Kinder auf der Welt chancengleich, effektiv und entwicklungslogisch frühkindliche Bildung erleben, dabei lernen und sich entwickeln können und sich zugleich eine qualitativ hochwertige und nachhaltig wirkende frühkindliche Bildungspraxis entfalten kann.

Für wen ist die Drehscheibe gedacht und wer kann sie benutzen?

Die Drehscheibe kann von Familien je nach Bedarf und Notwendigkeit allein oder mit Hilfe/Anleitung/Unterstützung von Experten bzw. Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, genauso wie von solchen Einrichtungen bzw. Projekten selbst verwendet werden, um sich vom Kinde aus mit Fragen der Sinnhaftigkeit, Art, Quantität und Qualität der aktuell erlebten Situation des Aufwachsens und den aktuell laufenden Einzelaktionen wie fortlaufend gezielten Maßnahmen frühkindlicher Bildung zur Prävention wie Intervention zu beschäftigen und um diese mit Blick auf Effektivitäten wie Erziehungs-, Bildungs-, Förder-, Entwicklungsfortschritte aber auch auf das kindliche Wohlbefinden, seine Ernährungs- und Gesundheitssituation und seine Betreuungs- und Versorgungssituation subjektiv zu bewerten bzw. möglichst objektiv zu evaluieren, d.h. seine Einschätzungen und Wertungen entlang von eigenen oder

bekanntes bzw. vorgegeben Kriterien auch argumentativ abgesichert zu erläutern, zu begründen und kommunikativ zu validieren. Die Drehscheibe lässt sich für interne wie externe Evaluationsprozesse respektive Einschätzungen verwenden. Grundsätzlich ist es hierbei möglich, die Blicke gezielt und bewusst nur auf einzelne, bestimmte Teile des facettenreichen Ganzen zu richten oder eben auf das ganze Angebot, bzw. die Situation für einen Überblick oder Gesamteindruck zu richten.

Primär ist die Drehscheibe für Institutionen gedacht, die frühkindliche Bildung semiprofessionell oder professionell mit klar ausgerichteten Ansprüchen anbieten und verlässlich betreiben, z.B. Schulen, Gemeinden, Kirchen, Kinderzentren und Kliniken, aber auch mobile Dienste, Servicestellen, die Familien aufsuchen und bestimmte Facetten wie Ernährungs- oder Impfprogramme oder gezielte Beratungen z.B. zur Hygiene, Pflege oder Lagerung im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern durchführen und somit gleichfalls zum Erfolg frühkindlicher Bildung beitragen. Der Grad der Professionalität der Einrichtung und die Quali-

fikationen des Personals können durchaus abweichen, was für den „geschulten“ Umgang mit der Drehscheibe zwar eine Rolle spielt, aber keine Bedingung für den Umgang überhaupt mit ihr ist. Die Drehscheibe hat an sich den Anspruch, dass jeder – egal wer sie benutzt – auch in irgendeiner Weise einen Mehrwert an Erkenntnissen über die kindliche Situation erarbeiten kann. Deshalb ist es wichtig zu betonen, dass es nicht darauf ankommt die Drehscheibe in all seinen Nutzungsmöglichkeiten zu beherrschen und alle möglichen Fälle, Eventualitäten und Kombinationen durchzudeklinieren, sondern zum richtigen Zeitpunkt fallbezogen die richtigen Parameter zu finden und diese sinnvoll für Veränderungen zum Wohle des Kindes zu benutzen.

Warum gilt es „Drehmomente“ frühkindlicher Bildung ausfindig zu machen?

Ziel frühkindlicher Bildung ist es, dass aus dem Säugling über das Kleinkindalter hinweg bis spätestens zum 8. Lebensjahr ein schulreifes Kind heranreift, das sich perspektivenreich für das weitere Leben so gut entwickelt hat, dass es seine weiteren Entwicklungsaufgaben angemessen bewältigen kann.



Abbildung 8: „Benefit – Outcome“ (Markowitz)

Damit dieser Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozess chancengleich für alle Kinder auf der Welt möglich wird, müssen in den Familien und Einrichtungen frühkindlicher Bildung allein und in kooperativer Zusammenarbeit viele Weichen gestellt werden und zu den richtigen Zeitpunkten an den richtigen Schrauben „gedreht“ werden. Hierzu ist das Erkennen von Meilensteinen der kindlichen Reifung und das diagnostische Identifizieren und Beurteilen von Drehmomenten für Entwicklung wie Fehlentwicklungen, das Erfassen von Einflussgrößen und Bedingungen notwendig wie hilfreich, aber auch keine leichte Aufgabe. Mit Hilfe der Drehscheibe lassen sich viele solcher Parameter abrufen und bewusst machen.

Wie schaut die Drehscheibe aus?

Auf den ersten Blick etwas verwirrend und wie eine „Zielscheibe“ mit mehreren farbig abgesetzten Scheiben, die sich alle konzentrisch rund um einen Mittelpunkt, in dessen Zentrum das Kind steht, drehen lassen und in denen in unterschiedlich großen Sichtfenstern beim Drehen der jeweiligen Scheiben verschiedene Begriffe erscheinen. Zu unterscheiden ist zwischen der „Oberfläche“ und dem „Innenleben“ der Drehscheibe. Oder anders gesagt zwischen dem, was auf der Oberfläche der Drehscheibe sichtbar ist und dem, was man nicht sehen, aber durch Drehbewegungen einstellen kann.

Die folgenden beiden Abbildungen zeigen die „Oberfläche“ als auch das „Innenleben“ in seiner ganzen Komplexität im Überblick:

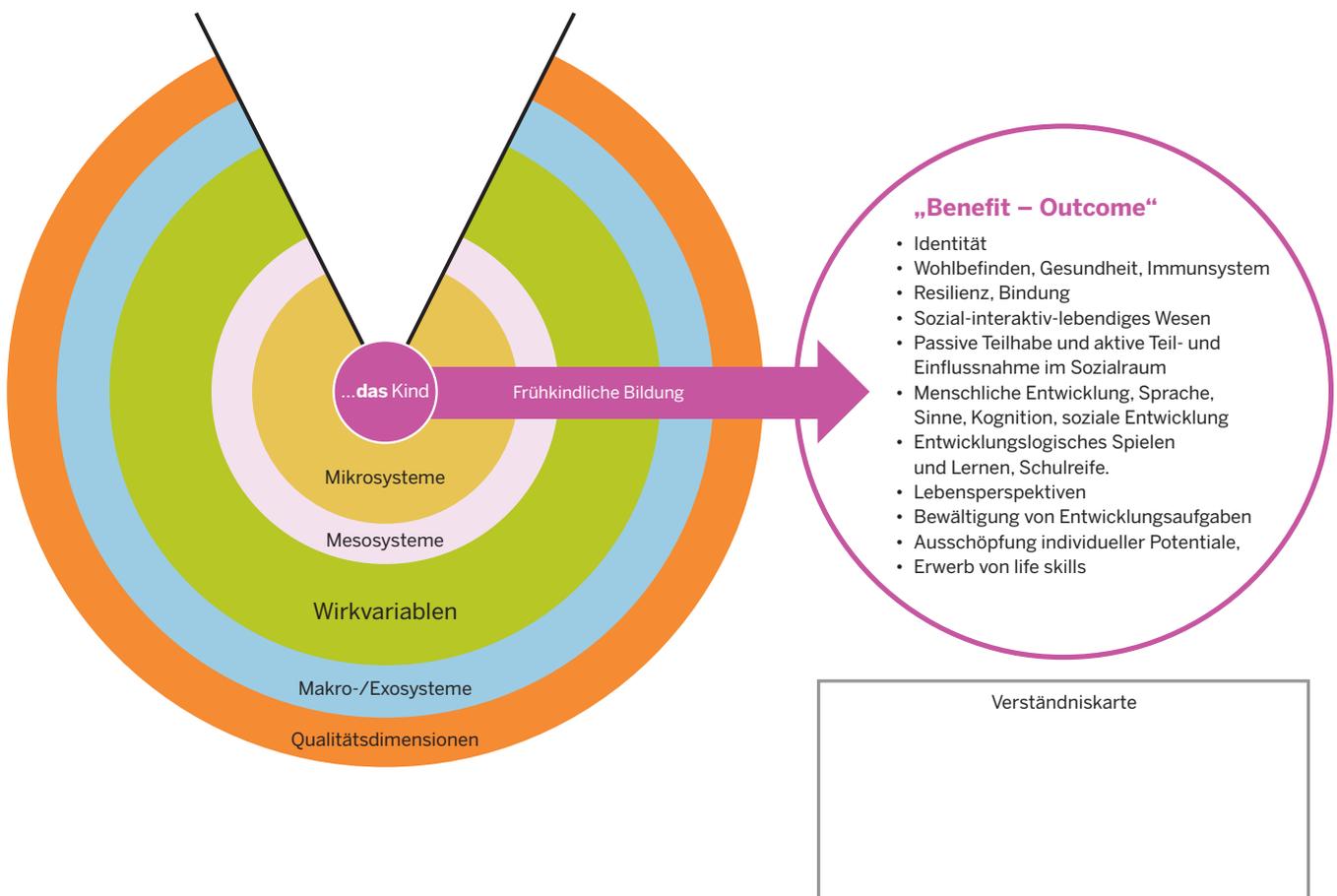


Abbildung 9a: Die „Oberfläche“ der Drehscheibe (Markowetz)

© Prof. Dr. Reinhard Markowetz, LMU München

hängen betrachten. Auf dieser Scheibe können deshalb die folgenden Wortpaare betrachtet und mesosystemisch analysiert werden: Familie – Umfeld, Familie – Angebot, Familie – System(e), System(e) – Umfeld, System(e) – Angebot, Angebot – Umfeld. Entscheidend ist dabei, dass die Mikrosysteme in ihren Wirkungszusammenhängen sowie gegenseitigen Abhängigkeiten und Kontexten erfasst und beschrieben werden können. Deshalb ist es möglich die genannten Wortpaare in beide Richtungen zu denken, d.h. zu Beispiel das Mesosystem Familie – frühkindliches Angebot sowohl vom Mikrosystem Familie aus als auch vom Mikrosystem „frühkindliches Angebot“ aus zu denken und anzunähern.

Die dritte Ebene holt durch Drehbewegungen zahlreiche und wichtige Aspekte in Form von folgenden Begriffen in das Sichtfenster auf der dritten Scheibe und damit ins Bewusstsein: Erziehung, Bildung, Entwicklung, Individuation, Sozialisation, Kulturation, Identität, Ernährung, Gesundheit, Rehabilitation, Bedürfnisse, Spielen, Lernen, Begleitung, Betreuung, Binding, Beziehung, Pflege, Resilienz, Migration, Herkunft, Minderheit, Sprache, Krise, Not-/Schief lagen, Kinderschutz, Sprache, Religion, Zugang zu Angeboten, Kosten, Bezahlbarkeit, Kontinuität, Konsistenz, Rahmenbedingungen, Partner, Netzwerke, Übergänge. Zu jedem dieser Begriffe existiert je eine Verständniskarte, die dann auf das entsprechende Feld auf der Drehscheibe gelegt wird. Auf jeder Karte stehen je nach Notwendigkeit bis zu 12 Fragen, die helfen und anleiten sollen, sich mit dem Begriff und Phänomen und seiner Relevanz für das Kind und seiner frühkindlichen Bildung differenziert auseinanderzusetzen, um die Situation als Ist-Zustand erfassen und beschreiben zu können und um auf Veränderungen (Soll-Zustand) aufmerksam zu werden und später in einen individuellen Aktionsplan zur Verbesserung der frühkindlichen Bildungssituation überführen zu können.

Die vierte Ebene rückt die Bedingungsfelder und Einflussvariablen „Kultur“, „Gesellschaft“, „Politik“ und die Existenz „sozialer Netze und Stützsysteme“ in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Die Parameter lassen sich sowohl einzeln als auch in ihren Interdependenzen betrachten. Von Bedeutung ist sich darüber bewusst zu machen, dass die Situation frühkindlicher Bildung allgemein und jedwede Maßnahme zur Stärkung der frühkindlichen Bildung von nicht unmittelbar beeinflussbaren Wirkmechanismen abhängig sind. Deshalb gilt es jene Aspekte und Dimensionen der die Mikro- und Mesosysteme umgebenden sogenannten Exosysteme auf makrosystemischer Ebene zu detektieren und zu listen, welche das Gelingen wie Misslingen frühkindlicher Bildungspraxis begünstigen, hemmen oder noch verhindern.

Alle Ebenen werden von den vier Qualitätsdimensionen „Orientierungsqualität“, „Strukturqualität“, „Prozessqualität“ und „Kontextqualität“ umrahmt und scheinen im Sichtfenster auf einer fünften Scheibe als Bezugspunkte für die Ein- und/oder Zuordnung der vorausgegangenen Analysen und Ergebnisse. Auf der Rückseite der Drehscheibe werden diese Qualitätsdimensionen und Leistungsansprüche frühkindlicher Bildung für Laien in leichter Sprache und für professionelle Experten der frühkindlichen Bildungspraxis etwas anspruchsvoller so erklärt, dass bei der Nutzung der Drehscheibe verstanden wird was mit diesen Begriffen konkret gemeint ist.

Wie kann man mit der Drehscheibe arbeiten?

Grundsätzlich ist ein spielerisches wie von einer Person angeleitetes strukturiertes Vorgehen möglich und sinnvoll. Es empfiehlt sich, vom Kinde aus von „innen“ nach „außen“ zu arbeiten, um bestimmte Konstellationen analysieren und eine Bild über die frühkindlichen Bildungssituation systematisch entwickeln zu können. Denkbar ist aber auch von „außen“ nach „innen“ zu arbeiten, z.B. sich vom Aspekt der Strukturqualität einer frühkindlichen Bildungseinrichtung aus den Einfluss auf das Funktionieren sozialer Unterstützungssysteme und die konkreten Auswirkungen auf z.B. den Aspekt der Rehabilitation bewusst zu machen, den eine Familie für ihr Kind beanspruchen kann. Auch Richtungswechsel sind beim Arbeiten mit der Drehscheibe nicht ausgeschlossen, bisweilen sogar sinnvoll. Letztlich wird der Einsatz und die Nutzung der Drehscheibe in der Praxis Hinweise darauf geben, über welche „Drehbewegungen“ sich strategisch und zielführend Handlungspläne zur Optimierung der frühkindlichen Bildungssituation für das Kind und seine Familie einstellen und konkret praktisch umsetzen lassen.

Beispiel für eine einfache „Einstellung“:

In den Sichtfenstern auf der Drehscheibe erscheinen durch Drehen die folgenden Begriffe vom Kinde aus von „innen“ nach „außen“: Familie – Erziehung – Kultur – Prozessqualität. Reflektiert werden könnte dabei zum Beispiel, welches Erziehungsverständnis unter dem Einfluss der Kultur einer Gesellschaft in der Familie existiert und den pädagogischen Umgang bestimmt und ob dadurch das Kind in seiner kindlichen Entwicklung gefördert statt blockiert und als Person eher gestärkt als geschwächt wird.

Beispiel für eine „Verständniskarte“:

Auf der Verständniskarte zum Begriff „Bildung“ sind u.a. die folgenden Leitfragen zu finden, mit denen sich die Nutzer der Drehscheibe auseinandersetzen sollten, um sich an die soziale Wirklichkeit annähern und diese als Ist-Zustand für das Kind konkret beschreiben und festhalten zu können:

- Was verstehen unter und assoziieren Sie mit frühkindlicher Bildung?
- Welche konkreten Maßnahmen zur Förderung frühkindlicher Bildung erfährt das Kind?
- Von wem und wie wird erfährt das Kind welche Betreuung?
- Wie würden Sie die Gesundheits- und Ernährungssituation als Voraussetzung dafür, dass sich ein Kind gut entwickeln, die Welt spielerisch erobern und lernen kann beschreiben?
- Wie oft erlebt und von welchen Personen bekommt das Kind stimulierende Lern- und Entwicklungsanreize angeboten?
- Halten Sie diese Angebote für entwicklungsangemessen?
- Darf das Kind spielen? Mit welchen Materialien spielt das Kind?
- Wird mit dem Kind gesungen, getanzt, gemalt, geturnt?
- Bekommt das Kind Geschichten vorgelesen oder erzählt?

Fortbildung für Multiplikatoren „Einführung in die Nutzung der Drehscheibe“

Für den sinnvollen Einsatz der Drehscheibe in der Praxis der Entwicklungszusammenarbeit bedarf es einer Einführung im Rahmen einer zweitägigen Fortbildung für Multiplikatoren durch das Team um Prof. Markowetz von der LMU München, die sowohl die theoretischen Hintergründe als auch die Ergebnissicherung und gewinnbringende Übertragung der Erkenntnisse in einen konkreten Förderplan für das Kind und einen Aktionsplan für Familien und Einrichtungen thematisiert und den Nutzern die Drehscheibe als ein dynamisch-prozessuales Werkzeug zur Implementierung und Optimierung einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen Bildungspraxis bewusst macht und strategisch vermittelt, damit frühkindliche Bildung effektiv und nachhaltig in der Praxis wirksam werden kann.

10.3 Entwicklung und Aufbau des Fragebogens

Für den quantitativen Teil der Erhebung wurde ein Fragebogen aus dem Modulplan über die Qualitätsdimensionen frühkindlicher Bildung, basierend auf der Drehscheibe oben, entwickelt.

Die recht umfassende Vollversion für den Projektkoordinator besteht aus 6 Modulen verteilt über 27 Seiten (siehe Anhang). Deren Bearbeitung beträgt durchschnittlich ca. 60 Minuten. Die Versionen für die übrigen Stakeholder sind deutlich kürzer. Eine ausführliche Beschreibung des Fragebogens mit detaillierten Handlungsweisen geht dem Fragebogen voraus.

Zu jedem einzelnen Modul jeder Qualitätsdimension wurden Fragen (Items) generiert, anhand derer die verschiedenen Qualitätsaspekte erhoben werden können. Folgende Grafik verdeutlicht die Vorgehensweise anhand eines Beispiels.

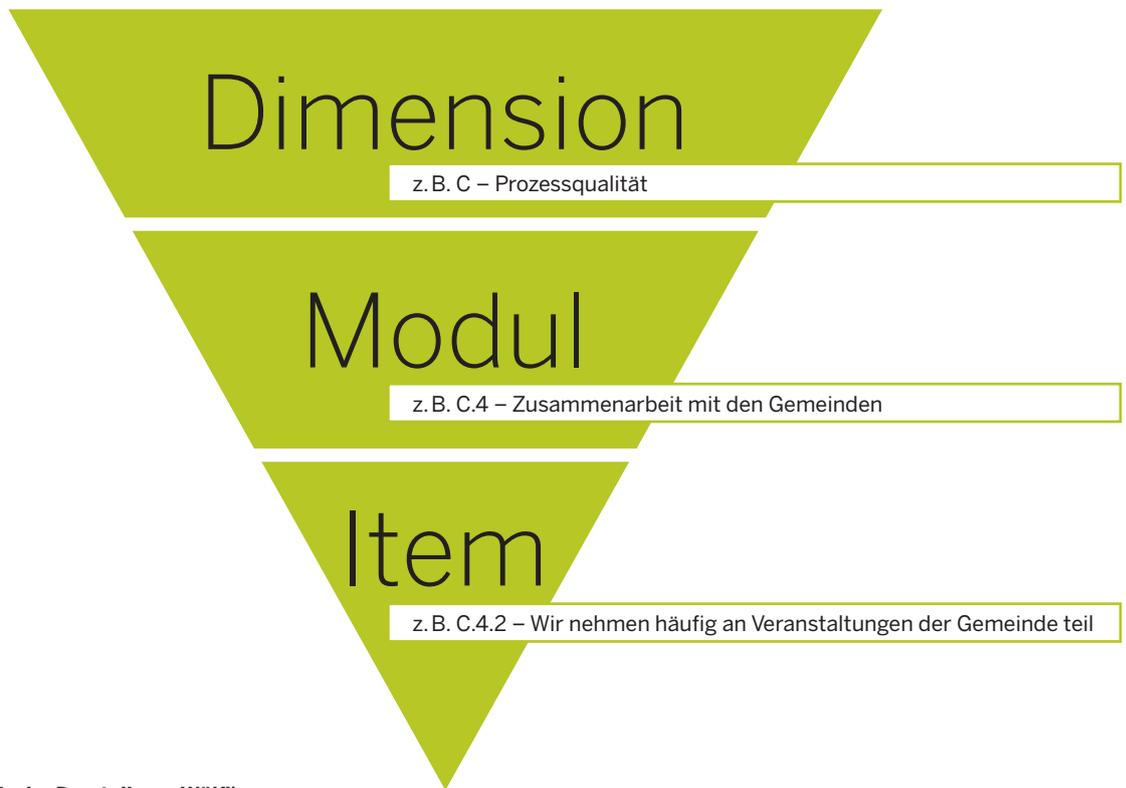


Abbildung 10:
Item-Entwicklung (Grafische Darstellung: Wölfel)

Bei den Items handelt es sich weitestgehend um ein geschlossenes Frageformat. Dies erleichtert sowohl das Ausfüllen des Fragebogens als auch die Auswertung und Aufbereitung der Daten, v.a. bei einem großen Studienteilnehmerkreis und einer entsprechend hohen Datenmenge. Als Antwortformat wurden die folgenden gewählt:

- Dichotom (zwei Antwortmöglichkeiten, i.d.R. „ja“/ „nein“ und zusätzlich „kann ich nicht beurteilen“)
- 5-stufige Likert-Skala mit Extremwertbeschriftung („trifft völlig zu“ – „trifft überhaupt nicht zu“ und zusätzlich „kann ich nicht beurteilen“)

Einige wenige Items wurden im offenen Frageformat erstellt. In diesen Fällen handelt es sich um explorative Fragestellungen, um eine Vielzahl unterschiedlicher, individueller Antworten zu ermöglichen. An einigen Stellen wurden Kontrollfragen eingebaut, um die Gefahr von Akquieszens („Ja-Sage“-Tendenz) zu verringern (z. B. F2.2 „Ich beziehe die Mitarbeiter in Planungen und Entscheidungen mit ein.“ und F2.6 „Wichtige Entscheidungen möchte ich als Chef alleine treffen.“). Bei einer 5-stufigen Skala besteht das Problem der zentralen Tendenz, d.h. Befragte können in ihrem Antwortverhalten häufig zur Mitte tendieren. Diesem wurde durch eine sehr präzise Item-Formulierung versucht entgegenzuwirken.

Am Ende des Fragebogens wurde Platz eingeräumt für Kommentare, Wünsche und Kritik, um eventuelle Missver-

ständnisse aufzudecken und Anregungen für eine Weiterentwicklung aufnehmen zu können. Der Fragebogen wurde auf Deutsch konzipiert und anschließend ins Englische und Spanische übersetzt. Bei der Item-Formulierung wurde insgesamt auf eine einfache Sprache und auf die Vermeidung möglicher kontextabhängiger Missverständnisse geachtet. Bei der ersten Erprobung eines Instruments können im Vorfeld nicht alle möglichen Schwierigkeiten erahnt und aus dem Weg geräumt werden, v.a. wenn sich das Einsatzgebiet eines Fragebogens über unterschiedlichste Länder und Kulturen erstreckt. Um die Qualität des Befragungsinstruments zu verbessern, könnte in Zukunft eine Überarbeitung auf der Basis der Rückmeldungen und Auswertungen erfolgen.

Qualität des Messinstruments (Reliabilitätsanalysen):
 Die Qualität eines Messinstruments wird u. a. durch die interne Konsistenz einer Skala bestimmt. Die interne Konsistenz beschreibt das Ausmaß des Zusammenhangs der einzelnen Items (Fragen) einer Skala mit der Skala selbst bzw. in wie weit die Items untereinander in Beziehung stehen. Die interne Konsistenz wird mithilfe von Cronbachs Alpha bestimmt, welches den Zusammenhang im Mittelwert zwischen den Fragen angibt. Cronbachs Alpha kann Werte zwischen minus unendlich und Eins annehmen. In der Regel sollte ein Wert von .65 oder höher erreicht werden, um die Messgenauigkeit der Fragen eines Instruments gewährleisten zu können (vgl. u. a. Bühner 2011).

Für jedes Untermodul des Fragebogens wurde Cronbachs Alpha bestimmt:

	Reliabilität (Cronbachs Alpha)
Modul A – Kontextfaktoren	
A.1 – Politische Aspekte	.895
A.2 – Ökonomische Aspekte	.901
A.3 – Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte	.899
Modul B – Pädagogisches Programm	
B.1 – Sicht der Kinder	.432
B.2 – Lebenstheorie der Familien	.121
B.3 – Pädagogisches Programm	.802
B.4 – Qualifizierung	.547
Modul C – Prozessqualität	
C.1 – Bildungs- und Betreuungsprozesse	.857
C.2 – Vernetzung mit pädagogischen Angeboten	.817
C.3 – Interdisziplinäre Vernetzung	.767
C.4 – Zusammenarbeit mit den Gemeinden	.817
C.5 – Zusammenarbeit mit den Familien	.781
C.6 – Zusammenarbeit mit den Behörden	.904
Modul D – Effektivität: Qualität der kindlichen Entwicklung	
D.1 – Ernährung der Kinder	.796
D.2 – Gesundheit der Kinder	.844
D.3 – Entwicklung der Kinder	.951
Modul E – Organisationsqualität	
E.1 – Organisation in den Familien	.388
E.2 – Arbeitssituation in den Angeboten	.699
Modul F – Strukturqualität	
F.1 – Rahmenbedingungen/Administratives	.319
F.2 – Führungsqualitäten/Management	.737
F.3 – Räumlichkeiten und Ausstattung	.932
F.4 – Monitoring und Evaluation	.626

Ein Großteil der Blöcke weist ein ausreichend hohes bis sehr hohes Cronbachs Alpha auf. In einigen Modulen ist dieser Wert allerdings kleiner als .65. Dies kann mehrere Gründe haben. Es ist möglich, dass ein Untermodul durch sehr wenige Fragen abgedeckt wird, worunter dann der Wert von Cronbachs Alpha leidet. Auch kann es sein, dass ein Untermodul mit sehr vielen Fragen vielleicht in mehrere Teile aufgeteilt werden muss, die jeweils ein unterschiedliches Konstrukt messen, die dann einzeln wieder ein jeweils hohes Cronbachs Alpha haben. Besonders niedrige Werte erzielten die Frage-Blöcke für Eltern und Kinder. Es ist durchaus möglich, dass bei diesen Zielgruppen ande-

re Methoden der Befragung gewinnbringender sind, wie beispielsweise Interviews und Beobachtungen vor Ort. Dies war jedoch, gegeben durch den zeitlichen und finanziellen Rahmen der vorliegenden Studie, nicht möglich.

10.4 Entwicklung und Aufbau des Interviewleitfadens

Für den qualitativen Teil der Studie wurde ein halbstrukturierter Interviewleitfaden für ein Experteninterview entwickelt. Experteninterviews sind ein häufig eingesetztes Verfahren in der empirischen Sozialforschung. Der Leitfaden bietet einen gewissen Rahmen, kann jedoch flexibel gehandhabt werden, um unerwartete Schwerpunktsetzungen des Interviewten miteinzubeziehen, was beispielsweise bei einem standardisierten Leitfaden nicht möglich wäre. Durch die Halbstrukturierung erhält das Interview mehr Gesprächscharakter und wirkt weniger einengend auf den Interviewten.

Ziel des Interviews ist es, aus der Sicht der Projektkoordinatoren als „Experten“ (vergangene und zukünftige) Erfolgsfaktoren und Herausforderungen für das Projekt und Ziele mit konkreten Umsetzungsmöglichkeiten zu eruieren und anschließend überindividuelle Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Die Vermutung überindividueller Gemeinsamkeiten – Erfolgsfaktoren und Herausforderungen betreffend – basiert auf einer vorausgegangenen Arbeit der Forschergruppe im Rahmen der Erstellung des Diskussionspapiers „Promising Practice in Inclusive Education“ (Markowetz, Jahn & Wölfl), welches für die IWGE⁵⁸-Konferenz „Rethinking Education for All“ 2014 in Berlin (GIZ/BMZ, Unesco, IIEP) erarbeitet wurde.

Der Interview-Leitfaden gliedert sich in drei größere Blöcke:

1. Rückblick: Fragen zu vergangenen Entwicklungen/ Highlights des Projekts
2. Ausblick: Fragen zu möglichen Entwicklungen und Zielen für die Zukunft des Projekts
3. Narrative Erhebung einer Beispielgeschichte eines Kindes aus dem Projekt

Während der Interviewte in Teil 1 und 2 anhand von offenen Fragen durch das Interview geleitet wurde, war er im dritten Teil völlig frei in seinen Erzählungen. Diese wurden nur, wenn nötig, durch Nachfragen ergänzt.

58 IWGE: International Working Group on Education

11 Ergebnis-Teil 1

Quantitative Analyse ausgewählter Projekte der Kindernothilfe im Bereich frühkindliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit

Bei allen folgenden Berechnungen und Interpretationen ist zu beachten, dass die Fragebögen von den Projektpartnern und Stakeholdern vor Ort ausgefüllt wurden, ohne Möglichkeit der Gegenprüfung der Antworten durch Projektbesuche und direkte Beobachtungen.

Da die Kindernothilfe als Auftraggeber dieser Studie auch gleichzeitig Geldgeber der Projekte ist, könnten erwünschte Antworten eine Rolle spielen. Auf der anderen Seite ist davon auszugehen, dass die Projektpartner auch ihre Bedarfe darstellen wollen, da sonst die Notwendigkeit einer Förderung in Frage gestellt werden kann. So könnten sich diese beiden Effekte ggf. gegenseitig aufheben.

Des Weiteren wurden nur 15 Projekte mit teilweise sehr unterschiedlichen Strukturen, Ansätzen und Zielsetzungen befragt. Hieraus ergibt sich eine begrenzte Vergleichbarkeit. Verallgemeinerungen der Ergebnisse sind aufgrund

der geringen Anzahl der Projekte mit Vorsicht zu betrachten.

Dennoch konnten mit insgesamt 375 ausgefüllten Fragebögen zu den Projekten und den unabhängigen Berechnungen der Statistiker objektive, valide und reliable Ergebnisse heraus gearbeitet werden. In den abschließenden Empfehlungen werden die Ergebnisse über Vergleiche mit den Ergebnissen der Literaturrecherche und der quantitativen Forschung untermauert.

11.1 Projektspezifische Ergebnisse der quantitativen Erhebung

In der folgenden Tabelle stehen die Mittelwerte der Antworten pro Gesamtmodul, gruppiert nach Projekt. Der Berechnung liegt eine Antwortskala von 1-5 zugrunde. In der letzten Zeile stehen die gesamten Mittelwerte, d.h. über alle Projekte zusammen.

Projekt/Gesamtmodul	Kontextfaktoren	Pädagogisches Programm	Prozessqualität	Effektqualität	Organisationsqualität	Strukturqualität
Debre Markos Äthiopien	3,3257	4,0103	3,9283	2,7456	3,7335	2,5316
Bure Project Äthiopien	3,0214	4,1078	4,2462	3,5490	3,9483	3,1706
Stephanos Foundation Malawi	3,9915	4,6310	4,6622	4,2985	4,4923	4,0291
World Relief Malawi	4,5794	4,4703	4,8325	4,3594	4,4674	3,8607
Schulung Südafrika	4,3591	4,6018	3,4035	4,3787	4,0822	3,4958
Selbsthilfeprojekt Ruanda	3,6450	3,5903	3,6148	3,1095	3,5778	2,3672
Yayasan AMURT Indonesien	2,7093	3,5635	3,2469	2,8942	4,2143	3,3368
Ilog Kinderhome Foundation Philippinen	4,4851	4,6662	4,7866	4,5088	4,2984	4,1473
Children First Mission Philippinen	3,9689	4,6333	4,6403	4,5108	4,4144	4,3567
Tboli/TLDFI Philippinen	4,5137	4,5553	4,5858	4,4924	4,1500	3,7207
OND Hesed Foundation Philippinen	3,4154	4,4839	4,1171	3,7732	3,7159	3,7903
CETM Bolivien	3,8012	4,1874	4,5279	4,2294	4,3642	4,3688
CEBIAE Bolivien	3,6745	4,2617	4,2988	4,1122	4,2991	4,2964
SADEGUA Guatemala	2,6370	4,4048	4,5418	4,2055	4,3274	2,9483
Getsemani Honduras	2,8316	4,3277	4,8239	4,0417	4,2143	2,6551
Durchschnitt	3,7924	4,3160	4,3162	4,0122	4,1681	3,5623

Projekte, die über die gesamte Zeile über dem Gesamtmittelwerten liegen, kann man als besonders erfolgreich erkennen. Das ist z. B. bei dem Projekt Ilog Kinderhome Foundation auf den Philippinen der Fall. Es hat in vielen Gesamtmodulen den höchsten Mittelwert aller Projekte, und ist in allen Modulen über dem Durchschnitt und könnte auf Eignung für ein Projekt als beispielhafter Ansatz näher überprüft werden.

Thematisch sind die an der Studie teilnehmenden Projekte in der Prozessqualität und im Pädagogischen Programm am stärksten, in der Strukturqualität und bei den Kontextfaktoren am schwächsten. Hier könnte man tiefer nach den Ursachen für die Stärken und Schwächen suchen und ggf. prüfen, ob eine Arbeit an den Schwächen die Wirkung der Projekte verbessern könnte, insofern diese von den Partnern in den Projekten beeinflussbar sind.

Die meisten anderen Projekte sammeln sich entweder in der Nähe der Gesamtmittelwerte, oder schwanken über die verschiedenen Module, und liegen manchmal über, und manchmal unter dem Gesamtmittelwert. Allgemein sind die Mittelwerte der Projekte bei den Gesamtmodulen hoch, was auf eine qualitativ gute Arbeit in den Projekten schließen lässt.

In der folgenden Tabelle werden auch die Ergebnisse der Untermodule zu den Projekten mit dargestellt. Aus Platzgründen wurde diese Tabelle um 90° gedreht. Es stehen also in den Spalten die verschiedenen Projekte, und in den Zeilen die unterschiedlichen Teilmodulscores. Die letzte Spalte ist hier der Gesamtmittelwert pro Teilmodul, über alle Projekte.

Teilmodul / Projekt	Debre Markos Äthiopien	Bure Project Äthiopien	Stephanos Foundation Malawi	World Relief Malawi	Schulung Südafrika	Selbsthilfeprojekt Ruanda	Yayasan AMURT Indonesien	Ilog Kinderhome Foundation Philippinen	Children First Mission Philippinen	Tboli/TLDFFI Philippinen	OND Hessed Foundation Philippinen	CETM Bolivien	CEBIAE Bolivien	SADEGUA Guatemala	Getsemani Honduras	Total
Politische Aspekte	3,71	3,71	3,86	4,66	4,10	4,04	3,23	4,44	4,15	4,48	3,18	3,53	3,91	2,78	2,89	3,87
Ökonomische Aspekte	2,70	1,80	4,10	4,33	4,20	2,59	1,55	4,15	3,20	4,28	3,13	3,77	2,44	1,38	1,80	3,23
Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte	3,57	3,55	4,02	4,74	4,78	4,31	3,35	4,86	4,56	4,78	3,93	4,11	4,33	3,75	3,80	4,25
Lebenstheorie der Familien	4,29	3,89	4,38	4,62	4,53	3,24		4,21		4,27	4,43	4,31	4,18	4,15	4,30	4,20
Pädagogisches Programm	4,20	4,59	4,74	4,93	4,77	3,63	3,43	4,97	4,93	4,71	4,51	4,56	4,37	4,55	4,36	4,52
Qualifizierung	3,14	3,00	4,84	3,00	4,20	4,07	3,70	4,75	4,33	4,52	4,47	3,00	4,20	4,43	4,20	4,00
Bildungs- und Betreuungsprozesse	4,15	4,01	4,56	4,81	4,76	4,34	4,16	4,79	4,73	4,34	3,58	4,60	4,81	4,69	5,00	4,46
Vernetzung mit pädagogischen Angeboten	3,75	4,21	5,00	4,92	4,37	4,06	3,54	4,75	4,42	4,45	3,95	4,97	4,29	4,53	2,60	4,37
Interdisziplinäre Vernetzung	2,75	3,35	4,53	4,68	3,47	4,31	2,22	4,14	4,11	3,67	3,78	4,29	3,17	4,22	2,78	3,78
Zusammenarbeit mit den Gemeinden	4,25	4,94	5,00	5,00	4,50	5,00	3,31	5,00	4,83	4,35	4,46	5,00	4,25	4,92	5,00	4,63
Zusammenarbeit mit den Familien	4,09	4,34	4,47	4,87	3,33	3,69	3,38	4,84	4,94	4,85	4,25	4,61	4,40	4,54	4,85	4,38
Zusammenarbeit mit den Behörden	3,38	3,81	4,85	4,94	3,13	4,25	2,79	4,63	4,80	4,39	4,00	4,36	3,17	4,65	5,00	4,14
Sicht der Kinder	3,04	3,71	3,81	3,96	4,15	3,26		3,72	4,24	4,03	3,41	3,87	4,05	3,89	3,80	3,81
Ernährung der Kinder	1,62	1,63	4,61	4,41	4,07	2,51	2,46	5,00	5,00	4,73	4,62	4,57	2,60	4,77	4,11	3,84
Gesundheit der Kinder	2,75	3,98	4,51	4,46	4,69	3,47	2,78	4,74	4,95	4,61	4,34	4,25	4,39	3,57	3,76	4,14
Entwicklung der Kinder	3,25	4,12	4,73	4,95	4,94	3,00	3,45	4,80	4,95	4,86	3,91	4,61	4,81	4,87	4,91	4,48
Organisation in Familien	3,60	3,96	4,56	4,61	3,96	3,30	3,71	4,34	4,43	4,21	3,50	4,18	4,16	4,07	4,23	4,10
Arbeitssituation im Projekt	4,00	3,80	4,37	4,18	4,44	4,19	4,32	4,23	4,43	4,10	3,84	4,74	4,87	4,84	4,60	4,31
Rahmenbedingungen/ Administratives	3,50	4,00	4,28	3,98	4,33	4,45	3,32	3,89	4,17	4,58	3,59	4,88	3,70	3,72	2,14	4,05
Führungsqualitäten/ Management	4,36	4,88	4,72	4,95	4,37	4,81	3,85	4,86	4,67	4,79	4,30	4,81	4,84	4,95	4,69	4,67
Räumlichkeiten und Ausstattung	2,07	2,86	3,85	3,57	3,44	1,75	2,15	4,09	3,99	3,07	3,27	4,23	4,24	2,37	2,59	3,25
Monitoring und Evaluation	4,35	4,81	4,73	4,89	4,36	4,91	4,03	4,92	4,59	4,13	4,34	4,98	4,89	4,91	5,00	4,62

Die Projekte haben hier eine ähnliche Rangfolge wie in den Gesamtmittelwerten, aber man sieht detailliertere Unterschiede für die Projekte, aber auch die Stärken über die gesamten Projekte hinweg.

Die stärksten drei Untermodule sind: Zusammenarbeit mit den Gemeinden, Pädagogisches Programm und Entwicklung der Kinder, d.h. die Ansätze der Partner der Kinder- nothilfe funktionieren besonders gut in diesen Bereichen. Die schwächsten drei Untermodule sind: Ökonomische Aspekte, Räumlichkeiten und Ausstattung und interdisziplinäre Vernetzung, wobei auch diese oberhalb eines möglichen mittleren Scores „3“ liegen.

In einem Folgeschritt zu dieser Studie kann man für die Ursachenforschung in die Ergebnisse zu den einzelnen Fragen schauen und prüfen, ob es sich bei den Ursachen für die eher schwachen Untermodule um beeinflussbare

Items handelt. Diese Ursachenforschung könnte ggf. in die Projektdesigns aufgenommen werden.

11.2 Länderübergreifende Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Im Folgenden werden länderübergreifende Ergebnisse/ Berechnungen zu ausgewählten Modulen dargestellt. Die Fragestellungen wurden in einem gemeinsamen Workshop mit den Programmkoordinatoren der Kinder- nothilfe auf Basis einer Erstausswertung und Vorstellung der Ergebnisse der Studie sowie der Erfahrung und Fragen der Programmkoordinatoren erarbeitet:

11.2.1 Ökonomische Aspekte

Fragestellung: Wenn man knappe Hilfsmittel fokussiert einsetzen möchte, in welchem Land und in welcher Projektregion sollte man dann investieren?

		Mittelwert Scores 1-5	Mittelwert in %	Standardabweichung	Cronbach α interne Konsistenz Skala
Ökonomische Aspekte nach Ländern (N=76). 5 Items des Fragebogens		3,23	64,6 %	1,2	0,90
Kontinente	Afrika (n=28)	3,46	69,2 %	1,1	
	Asien (n=28)	3,45	69,0 %	1,1	
	Südamerika (n=14)	2,49	49,8 %	1,2	
Länder	Äthiopien (n=7)	2,57	51,4 %	0,4	
	Malawi (n=10)	4,24	84,8 %	0,9	
	Südafrika (n=5)	4,2	84,0 %	1,2	
	Ruanda (n=4)	2,59	51,8 %	0,7	
	Indonesien (n=4)	1,55	31,0 %	0,6	
	Philippinen (n=26)	3,75	75,0 %	0,8	
	Bolivien (n=11)	3,16	63,2 %	1,0	
	Guatemala (n=6)	1,38	27,6 %	0,7	
	Honduras (n=1)	-	-	-	
Projekte	Dabre Markos Äthiopien	2,7	54,0 %	0,2	
	Bure Projekt Äthiopien	-	-	-	
	Stephanos Foundation Malawi	4,1	82,0 %	0,7	
	World Relief Malawi	4,33	86,6 %	1,1	
	Limpapo Südafrika	4,2	84,0 %	1,1	
	Muhanga Ruanda	2,59	51,8 %	0,7	
	Yayasan AMURT Indonesien	1,55	31,0 %	0,6	
	Ilog Philippinen	4,15	83,0 %	0,3	
	CFM Philippinen	3,2	64,0 %	0,9	
	Tboli Philippinen	4,28	85,6 %	0,5	
	OND Philippinen	3,13	62,2 %	0,8	
	CETM Bolivien	3,77	75,4 %	0,74	
	CEBIAE Bolivien	2,22	44,4 %	0,9	
	SADEGUA Guatemala	1,38	27,6 %	0,7	
	Getsemani Honduras	-	-	-	

Es ist erstaunlich, dass in afrikanischen Projekten die ökonomische Situation besser eingeschätzt wird, als in Asien und Südamerika. In Afrika ist jedoch ein deutlicher Unterschied zwischen Äthiopien als sehr schwach und den beiden besser eingeschätzten Ländern Südafrika und Malawi zu sehen.

Der Bedarf nach Unterstützung, auch in finanzieller Hinsicht, scheint in den Projektregionen Indonesien und Guatemala am höchsten. Die Projektzahlen weisen auf SEDEGUA Guatemala und Yayasan AMURT Indonesien mit einem hohen Bedarf hin.

Ilog Philippinen, als Projekt mit dem höchsten Scores, arbeitet in einer scheinbar vergleichsweise besseren ökonomischen Situation. Es wäre in einem Folgeschritt zu prüfen, ob die guten Ergebnisse aufgrund einer guten ökonomischen Basis möglich waren oder ob diese vergleichsweise bessere ökonomische Situation in der Projektregion Ergebnis des Projektes ist.

11.2.2 Qualifizierung

Wie hoch ist der Anteil qualifizierten Personals?

Frage	ja		nein	
	Anzahl	(%)	Anzahl	(%)
Haben Sie eine Ausbildung im Bereich frühkindliche Bildung? (n=79)	62	78,5 %	17	21,5 %
Haben Sie an internen Weiterbildungen zum Thema frühkindlicher Bildung teilgenommen? (n=78)	64	82,1 %	14	17,9 %
Haben Sie an externen Weiterbildungen zum Thema frühkindlicher Bildung teilgenommen? (n=79)	51	64,6 %	28	35,4 %
Werden Sie vom Arbeitgeber für die Teilnahme an Weiterbildungen unterstützt? (n=75)	66	88,0 %	9	12,0 %
Erhalten Sie vom Arbeitgeber finanzielle Unterstützung zur Teilnahme an Weiterbildungen? (n=73)	49	67,1 %	24	32,9 %

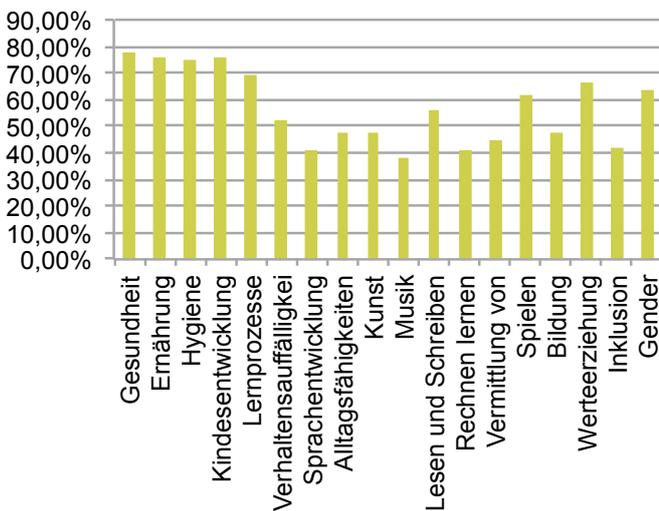
Der Anteil des qualifizierten Personals ist mit 78,5 % relativ hoch.

Die Dauer der Ausbildung im Bereich frühkindliche Bildung (B4.4.1) wird nur von 12 Personen näher angegeben. Aus den Angaben ergibt sich ein Mittelwert von 18 Monaten mit einem eher geringen Minimum von einem Monat und einem sehr guten Maximum von 60 Monaten.

Das Personal besucht Fortbildungen eher intern angeboten als extern. Die Dauer interner Fortbildungen beträgt im Durchschnitt 14 Tage und umfasst eine Spannweite von 1-60 Tagen. An externen Weiterbildungen ist mit einem Durchschnittswert von 16 Tagen etwas länger teilgenommen worden.

Wie hoch ist der Anteil qualifizierten Personals?

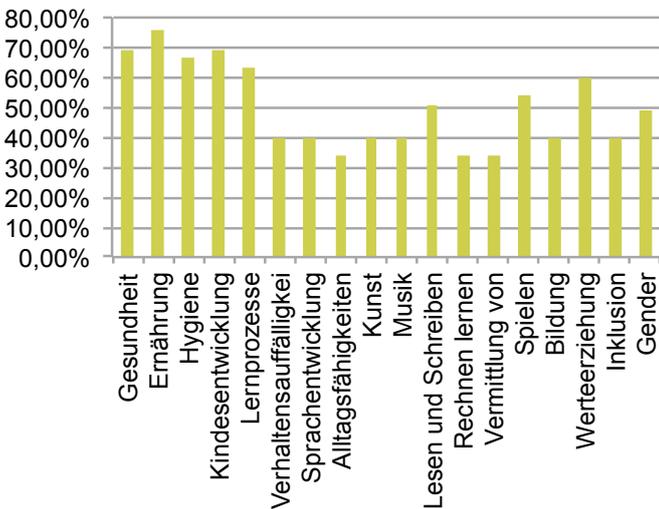
Häufigkeiten von Ausbildungsthemen		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Ausbildungsthemen	Gesundheit	55	7,6%	77,5 %
	Ernährung	54	7,4%	76,1 %
	Hygiene	53	7,3%	74,6 %
	Kindesentwicklung	54	7,4%	76,1 %
	Lernprozesse	49	6,7%	69,0 %
	Verhaltensauffälligkeiten	37	5,1%	52,1 %
	Sprachentwicklung	29	4,0%	40,8 %
	Alltagsfähigkeiten	34	4,7%	47,9 %
	Kunst	34	4,7%	47,9 %
	Musik	27	3,7%	38,0 %
	Lesen und Schreiben lernen	40	5,5%	56,3 %
	Rechnen lernen	29	4,0%	40,8 %
	Vermittlung von Kultur	32	4,4%	45,1 %
	Spielen	44	6,1%	62,0 %
	Bildung	34	4,7%	47,9 %
	Werteerziehung	47	6,5%	66,2 %
	Inklusion	30	4,1%	42,3 %
Gender	45	6,2%	63,4 %	
Gesamt		727	100,0%	



Bei den Ausbildungsthemen fällt auf, dass die Themen Gesundheit, Ernährung, Hygiene und Kindesentwicklung in 70% der Fälle eher häufig angeboten werden. Wichtige Themen wie Sprache, Inklusion, Kulturelle Werte, Rechnen, Musik, Kunst und Alltagsfähigkeiten werden in weniger als der Hälfte der Fälle angeboten.

Welche Themen werden wie häufig von Fortbildungen abgedeckt?

Häufigkeiten von Weiterbildungsthemen		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Ausbildungsthemen	Gesundheit	45	7,7%	69,2%
	Ernährung	49	8,4%	75,4%
	Hygiene	43	7,4%	66,2%
	Kindesentwicklung	45	7,7%	69,2%
	Lernprozesse	41	7,0%	63,1%
	Verhaltensauffälligkeiten	26	4,5%	40,0%
	Sprachentwicklung	26	4,5%	40,0%
	Alltagsfähigkeiten	22	3,8%	33,8%
	Kunst	26	4,5%	40,0%
	Musik	26	4,5%	40,0%
	Lesen und Schreiben lernen	33	5,7%	50,8%
	Rechnen lernen	22	3,8%	33,8%
	Vermittlung von Kultur	22	3,8%	33,8%
	Spielen	35	6,0%	53,8%
	Bildung	26	4,5%	40,0%
	Werteerziehung	39	6,7%	60,0%
	Inklusion	26	4,5%	40,0%
Gender	32	5,5%	49,2%	
Gesamt		584	100,0%	



Bei Fortbildungen werden die Themen Gesundheit und Ernährung in über 70% der Fälle relativ gut abgedeckt. Hygiene und Kindesentwicklung sind weniger stark repräsentiert. Auch bei Fortbildungen werden die Themen Sprache, Inklusion, Kulturelle Werte, Rechnen, Musik, Kunst und Alltagsfähigkeiten in weniger als der Hälfte der Fälle angeboten. Hinzu kommen noch die Themen Gender, Bildung, Kunst, Verhalten und Lernprozesse mit unter 50%.

11.2.3 Zusammenarbeit mit den Gemeinden

Wie wird die Zusammenarbeit mit den Gemeinden eingeschätzt?

		Mittelwert Scores 1-5	Mittelwert in %	Standardabweichung	Cronbach α interne Konsistenz Skala
Zusammenarbeit mit Gemeinden (N=81), 4 Items des Fragebogens		4,63	92,6%	0,6	0,82
Kontinente	Afrika (n=32)	4,77	95,4%	0,6	
	Asien (n=30)	4,42	88,4%	0,7	
	Südamerika (n=19)	4,74	94,8%	0,4	
Länder	Äthiopien (n=10)	4,53	90,6%	0,8	
	Malawi (n=11)	5,0	100,0%	0,0	
	Südafrika (n=5)	4,5	90,0%	1,1	
	Ruanda (n=6)	5,0	100,0%	0,0	
	Indonesien (n=4)	3,31	66,2%	0,7	
	Philippinen (n=26)	4,59	91,8%	0,53	
	Bolivien (n=12)	4,63	92,6%	0,5	
	Guatemala (n=6)	4,92	98,4%	0,2	
	Honduras (n=1)	-	-	-	
Projekte	Dabre Markos Äthiopien	4,25	85,0%	1,0	
	Bure Projekt Äthiopien	4,94	98,8%	0,1	
	Stephanos Foundation Malawi	5,0	100,0%	0,0	
	World Relief Malawi	5,0	100,0%	0,0	
	Limpapo Südafrika	4,5	90,0%	1,1	
	Muhanga Ruanda	5,0	100,0%	0,0	
	Yayasan AMURT Indonesien	3,31	66,2%	0,7	
	Ilog Philippinen	5,0	100,0%	0,0	
	CFM Philippinen	4,83	96,6%	0,3	
	Tboli Philippinen	4,35	87,0%	0,5	
	OND Philippinen	4,46	89,2%	0,7	
	CETM Bolivien	5,0	100,0%	0,0	
	CEBIAE Bolivien	4,25	85,0%	0,4	
	SADEGUA Guatemala	4,92	98,4%	0,2	
	Getsemani Honduras	-	-	-	

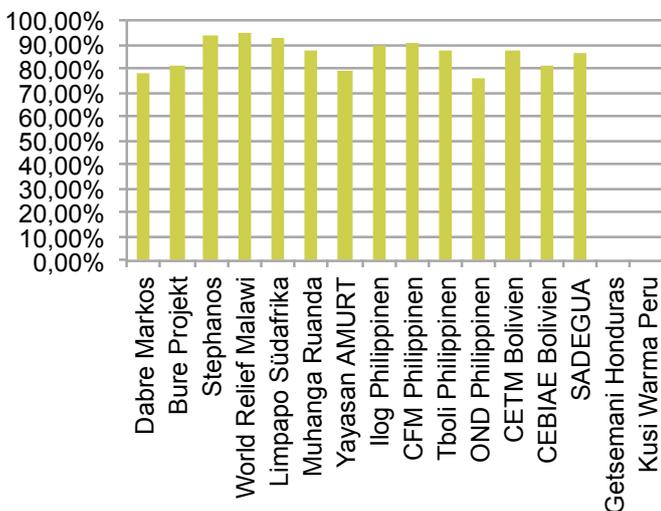
Auffallend sind die insgesamt sehr hohen Werte. Ebenso auffallend sind die Länder und Projekte, in denen 100% des Skalenmaximums erreicht werden. Damit ist die Zusammenarbeit mit den Gemeinden außer beim Projekt in Indonesien als sehr gut zu bewerten.

Eine Ausnahme ist Indonesien: Dort werden nur 66,2% des Skalenmaximums erreicht; es liegt damit weit unter dem Gesamtdurchschnitt von 92,6% für den Gesamtindex. Dies kann unter Umständen mit der Fokussierung des Projektes auf die Ausbildung zu tun haben, so dass dieser Aspekt weniger Beachtung findet. Aber bei ähnlichem Fokus erreicht das Projekt Limpapo in Südafrika 90%, was zu Nachhaltigkeit und Akzeptanz beiträgt.

11.2.4 Arbeitssituation im Projekt

Wie wird die Arbeitssituation im Projekt eingeschätzt?

		Mittelwert Scores 1-5	Mittelwert in %	Standardabweichung	Cronbach α interne Konsistenz Skala
Arbeitssituation im Projekt (N=80), 14 Items des Fragebogens		4,32	86,4%	0,5	0,64
Kontinente	Afrika (n=31)	4,42	88,4%	0,5	
	Asien (n=30)	4,24	84,4%	0,5	
	Südamerika (n=19)	4,3	86,0%	0,3	
Länder	Äthiopien (n=10)	4,03	80,6%	0,6	
	Malawi (n=11)	4,74	94,8%	0,26	
	Südafrika (n=4)	4,63	92,6%	0,1	
	Ruanda (n=6)	4,36	87,2%	0,1	
	Indonesien (n=4)	3,96	79,2%	0,4	
	Philippinen (n=26)	4,9	98,0%	0,6	
	Bolivien (n=12)	4,22	84,4%	0,2	
	Guatemala (n=6)	4,32	86,4%	0,3	
	Honduras (n=1)	-	-	-	
Projekte	Dabre Markos Äthiopien	3,99	78,0%	0,6	
	Bure Projekt Äthiopien	4,08	81,6%	0,7	
	Stephanos Foundation Malawi	4,71	94,2%	0,3	
	World Relief Malawi	4,76	95,2%	0,2	
	Limpapo Südafrika	4,63	92,6%	0,1	
	Muhanga Ruanda	4,36	87,2%	0,1	
	Yayasan AMURT Indonesien	3,96	79,2%	0,4	
	Ilog Philippinen	4,46	89,2%	0,4	
	CFM Philippinen	4,55	91,0%	0,4	
	Tboli Philippinen	4,35	87,0%	0,3	
	OND Philippinen	3,80	76,0%	0,9	
	CETM Bolivien	4,37	87,4%	0,2	
	CEBIAE Bolivien	4,07	81,4%	0,1	
	SADEGUA Guatemala	4,32	86,4%	0,3	
Getsemani Honduras	-	-	-		



Insgesamt ist auffällig, dass eine recht hohe Zufriedenheit mit der Arbeitssituation im Projekt besteht. Hier könnte natürlich ein positives Antwortverhalten gegenüber dem Geldgeber, der Kindernothilfe, eine Rolle spielen. Die interne Konsistenz der Skala ist aber von mittlerer Höhe, daher noch akzeptabel ($\alpha=0,64$).

11.2.5 Monitoring und Evaluierung

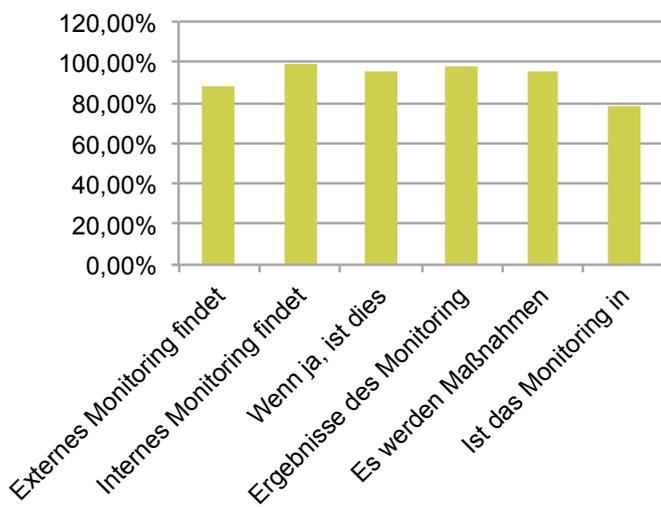
Wie werden Monitoring und Evaluierung eingeschätzt?

		Mittelwert Scores 1-5	Mittelwert in %	Standardabweichung	Cronbach α interne Konsistenz Skala
Monitoring und Evaluation (N=81), 3 Items des Fragebogens		4,47	89	0,61	0,65
Kontinente	Afrika (n=31)	4,48	90%	0,79	
	Asien (n=30)	4,26	85%	0,84	
	Südamerika (n=19)	4,78	96%	0,63	
Länder	Äthiopien (n=10)	4,40	88%	1,00	
	Malawi (n=11)	4,45	89%	0,67	
	Südafrika (n=4)	4,40	88%	0,83	
	Ruanda (n=6)	4,72	94%	0,57	
	Indonesien (n=4)	4,08	82%	1,00	
	Philippinen (n=26)	4,28	86%	0,82	
	Bolivien (n=12)	4,80	96%	0,63	
	Guatemala (n=6)	4,72	94%	0,67	
	Honduras (n=1)	5,00	100%	0,00	
Projekte	Dabre Markos Äthiopien	4,17	83%	1,15	
	Bure Projekt Äthiopien	4,75	95%	0,62	
	Stephanos Foundation Malawi	4,20	84%	0,41	
	World Relief Malawi	4,67	93%	0,77	
	Limpapo Südafrika	4,40	88%	0,83	
	Muhanga Ruanda	4,72	94%	0,57	
	Yayasan AMURT Indonesien	4,08	82%	1,00	
	Ilog Philippinen	4,83	97%	0,39	
	CFM Philippinen	4,06	81%	0,87	
	Tboli Philippinen	4,40	88%	0,86	
	OND Philippinen	3,94	79%	0,73	
	CETM Bolivien	4,94	99%	0,24	
	CEBIAE Bolivien	4,65	93%	0,86	
	SADEGUA Guatemala	4,72	94%	0,67	
Getsemani Honduras	5,00	100%	0,00		

Beim Vergleich der Kontinente fällt auf, dass die Projekte in Südamerika ihre Systeme zu Monitoring und Evaluierung als vergleichsweise gut einschätzen, während Asien Schlusslicht ist. Beim Ländervergleich sticht Honduras mit 100% heraus, während Indonesien Schlusslicht ist, aber mit 82% immer noch gute Werte zeigt. Dies stellt sich beim Vergleich der Projekte ähnlich dar, da in beiden Ländern je nur ein Projekt an der Befragung teilgenommen hat. Die allgemein relativ gute Einschätzung könnte mit einem unterschiedlichen Verständnis zu Monitoring und Evaluierung in unterschiedlichen Kulturen zusammen hängen. Der Cronbach α zur internen Konsistenz ist aber mit 0,65% noch akzeptabel.

Wie wird das Monitoring durchgeführt?

Formen des Monitorings	Ja		Nein	
	Anzahl	Anzahl in (%)	Anzahl	Anzahl in (%)
Externes Monitoring findet statt	70	87,5 %	10	12,5 %
Internes Monitoring findet statt	78	98,7 %	1	1,3 %
Wenn ja, ist dies partizipativ?	74	94,9 %	4	5,1 %
Ergebnisse des Monitoring werden im Team besprochen.	77	97,5 %	2	2,5 %
Es werden Maßnahmen aus den Ergebnissen abgeleitet und umgesetzt.	75	94,9 %	4	5,1 %
Ist das Monitoring in regionale, überregionale und nationale Programme eingebettet?	53	77,9 %	15	22,1 %



Es finden externe und interne Monitorings statt, wobei das interne Monitoring mit fast 100% an erster Stelle steht. Hervorzuheben ist, dass Monitorings partizipativ stattfinden, in den Teams besprochen und Ergebnisse in Maßnahmen umgesetzt werden. Schlusslicht ist hier die Einbettung des Monitorings in regionale, überregionale und nationale Programme. Hierüber könnten die Daten über das Projekt hinaus nutzbar gemacht sowie Nachhaltigkeit und Upscaling gestärkt werden.

11.3 Ergebnisse Modulvergleich zu den Effekten

In dieser Analyse wurden Modul-Scores berechnet und verglichen. Hierzu wurde für jedes Modul der Score wie folgt berechnet: Zuerst wurde für jedes Untermodul der Mittelwert der Antworten auf alle Fragen, die auf einer fünfstufigen Skala gemessen wurden, gebildet. Fragen, die negativ formuliert waren, wurden zuvor umgepolt. Der gesamte Modulscore, z. B. „A_Score“ genannt, ist dann der Mittelwert aus allen Scores der Untermodule.

11.3.1 Vergleich der Projektkategorien auf die Wirkung

Fragestellung: Welche Projektkategorien haben den größten Effekt für frühkindliche Bildung und Entwicklung? Zuerst wurden die Scores im Modul Effekte auf Unterschiede bezüglich der Projektkategorien überprüft. Dazu wurde eine ANOVA (Varianzanalyse, überprüft die Mittelwerte der Zielvariablen innerhalb der Gruppen der Faktoren auf Unterschiede) gerechnet. Projektkategorien mit einem niedrigen (<0.05) p-Wert (Spalte Signifikanz) unterscheiden sich signifikant vom durchschnittlichen Effekt-Score. Die Projektkategorien „Gemeinwesenprojekt“ und „Einkommenssicherung“ wurden hier zusammengefasst, da genau dieselben Projekte in beiden Kategorien vorkommen. Es ist also nicht möglich, separate Aussagen über beide Kategorien zu treffen, d.h. man kann die beiden Projektarten nur gemeinsam betrachten.

Tests auf Gruppeneffekte; abhängige Variable: Effektqualität

Projektarten	Berechnete Signifikanz p-Werte
Selbsthilfgruppenprojekt	,000
Fokus Schulung	,000
Behinderung/Förderunterricht	,000
Einkommen / Gemeinwesen	,843
Kinderrechte	,184
Öffentlichkeitsarbeit	,060
Psychosoziale Hilfe	,002

In dieser allgemeinen Berechnung ist zu sehen, dass sich Selbsthilfprojekte, Schulungsprojekte, Projekte mit Fokus Behinderung und Förderunterricht sowie Projekte zur psychosozialen Hilfe signifikant vom durchschnittlichen Effekt Score unterscheiden.

In den folgenden Tabellen wurden für jede Projektkategorie Mittelwerte ausgerechnet: Einmal für alle Projekte, die nicht in dieser Kategorie waren (Zeile „00“) und danach für die Projekte die in dieser Kategorie waren (Zeile „1,00“), um die Unterschiede zu sehen.

Projekte mit einem höheren Wert in der Zeile zur jeweiligen Projektkategorie sind also im Mittel besser bezüglich des Effekt-Scores.

Selbsthilfgruppenprojekte; abhängige Variable: Effektqualität

	Durchschnittsscore	Standardabweichung	Anzahl der Beobachtungen
Projekte außerhalb der Kategorie	4,1675	,56065	225
Selbsthilfgruppenprojekt	3,7643	,97124	141
Total	4,0122	,77028	366

Selbsthilfgruppenprojekte scheinen allgemein keine größere Wirkung auf die frühkindliche Bildung mit den Bereichen Gesundheit, Ernährung und Entwicklung zu haben, als Projekte außerhalb dieser Kategorie.

Gemeinwesenprojekt; abhängige Variable: Effektqualität

	Durchschnittsscore	Standardabweichung	Anzahl der Beobachtungen
Projekte außerhalb der Kategorie	4,1521	,67049	85
Gemeinwesenprojekt	3,9699	,79425	281
Total	4,0122	,77028	366

Gemeinwesenprojekte scheinen allgemein keine größere Wirkung auf die frühkindliche Bildung mit den Bereichen Gesundheit, Ernährung und Entwicklung zu haben, als Projekte außerhalb dieser Kategorie.

Fokus Schulung; abhängige Variable: Effektqualität			
	Durchschnittsscore	Standardabweichung	Anzahl der Beobachtungen
Projekte außerhalb der Kategorie	3,1334	,83773	76
Fokus Schulung	4,2425	,55759	290
Total	4,0122	,77028	366

Projekte mit Fokus Schulung scheinen eine größere Wirkung auf die frühkindliche Bildung mit den Bereichen Gesundheit, Ernährung und Entwicklung zu haben, als Projekte außerhalb dieser Kategorie.

Behinderung und Förderunterricht; abhängige Variable: Effektqualität			
	Durchschnittsscore	Standardabweichung	Anzahl der Beobachtungen
Projekte außerhalb der Kategorie	4,0855	,72668	248
Fokus Behinderung/Förderunterricht	3,8580	,83714	118
Total	4,0122	,77028	366

Projekte mit Fokus Behinderung und Förderunterricht scheinen allgemein keine größere Wirkung auf die frühkindliche Bildung mit den Bereichen Gesundheit, Ernährung und Entwicklung zu haben, als Projekte außerhalb dieser Kategorie.

Einkommenssicherung; abhängige Variable: Effektqualität			
	Durchschnittsscore	Standardabweichung	Anzahl der Beobachtungen
Projekte außerhalb der Kategorie	4,1521	,67049	85
Einkommenssicherung	3,9699	,79425	281
Total	4,0122	,77028	366

Projekte zur Einkommenssicherung scheinen allgemein keine größere Wirkung auf die frühkindliche Bildung mit den Bereichen Gesundheit, Ernährung und Entwicklung zu haben, als Projekte außerhalb dieser Kategorie.

Kinderrechte; abhängige Variable: Effektqualität			
	Durchschnittsscore	Standardabweichung	Anzahl der Beobachtungen
Projekte außerhalb der Kategorie	3,9603	,80454	140
Kinderrechte	4,0443	,74828	226
Total	4,0122	,77028	366

Projekte zu Kinderrechten scheinen eine größere Wirkung auf die frühkindliche Bildung mit den Bereichen Gesundheit, Ernährung und Entwicklung zu haben, als Projekte außerhalb dieser Kategorie.

Kinderrechte; abhängige Variable: Effektqualität			
	Durchschnittsscore	Standardabweichung	Anzahl der Beobachtungen
Projekte außerhalb der Kategorie	4,0988	,77270	174
Öffentlichkeitsarbeit	3,9337	,76159	192
Total	4,0122	,77028	366

Projekte der Öffentlichkeitsarbeit scheinen allgemein keine größere Wirkung auf die frühkindliche Bildung mit den Bereichen Gesundheit, Ernährung und Entwicklung zu haben, als Projekte außerhalb dieser Kategorie.

Psychosoziale Hilfen; abhängige Variable: Effektqualität			
	Durchschnittsscore	Standardabweichung	Anzahl der Beobachtungen
Projekte außerhalb der Kategorie	3,9350	,81167	267
Psychosoziale Hilfen	4,2204	,60135	99
Total	4,0122	,77028	366

Projekte inkl. psychosozialen Hilfen scheinen eine größere Wirkung auf die frühkindliche Bildung mit den Bereichen Gesundheit, Ernährung und Entwicklung zu haben, als Projekte außerhalb dieser Kategorie.

Insgesamt ist zu sehen, dass Projekte mit dem Fokus Schulung gegenüber den anderen Projekten einen um einen ganzen Punkt höheren Effekt-Score haben. Projekte im Bereich Psychosozialer Hilfe verzeichnen auch eine Steigerung des Effekt-Scores um 0,3 Punkte. Kinderrechte verzeichnen eine leichte Steigerung.

Abgeleitete Empfehlung: Investitionen in Schulung, psychosoziale Hilfen und Kinderrechte haben die größte Wirkung auf die frühkindliche Bildung mit den Bereichen Gesundheit, Ernährung und Entwicklung.

11.3.2 Zusammenhang zwischen dem Effektmodul und den anderen Modulen

Um zu überprüfen, welche Module den stärksten Zusammenhang mit den Scores im Modul Effektqualität haben, wurden gemischte Modelle gerechnet. Das sind einfache lineare Modelle, in denen aber die Unterschiede zwischen verschiedenen Projekten herausgerechnet wurden. Man korrigierte also für die Unterschiede zwischen einzelnen Projekten, und schaut sich nur noch Unterschiede zwischen einzelnen Modul-Scores an.

Zuerst wurde ein Modell der gesamten Scores in allen Modulen gerechnet. Hier wurde also noch nicht in Untermodulen aufgeteilt. Die Spalte „Schätzung“ zeigt die Schätzwerte für die Modul-Scores. Ist ein Schätzer zum Beispiel 0,105, dann bedeutet das, dass, wenn der Score in diesem Modul um einen Punkt ansteigen würde, der Zielscore im Effekt-Modul um 0,105 Punkte ansteigen würde. Module mit einem möglichst hohen Wert in dieser Spalte haben also eine besonders hohe Auswirkung auf den Score im Effekt-Modul. Die Spalte „Signifikanz“ zeigt wieder den zugehörigen p-Wert an. Niedrige p-Werte deuten wieder auf einen signifikant von Null verschiedenen Schätzer hin.

Modul	Schätzer	Signifikanz
Kontext	,105298	,303
Pädagogisches Programm	-,055607	,525
Prozess	,175197	,225
Organisation	,184625	,135
Struktur	,306525	,057

Man sieht in der Betrachtung der Gesamtmodulscores die größten Schätzer im Bereich in den Modulen Prozess-, Organisations- und Strukturqualität. Das bedeutet, dass eine Erhöhung der Scores in diesen Bereichen den größten Effekt auf die Wirkung hätte. Die zugehörigen Signifikanzwerte sind allerdings eher hoch, so dass man noch keine signifikante Aussage treffen kann.

Da die Gesamtmodul-Scores aus verschiedenen Konstrukten zusammengesetzt sind, ist es sinnvoll, sich die einzelnen Teilmodul-Scores getrennt anzusehen. So kann man die Teilmodule auf Zusammenhänge mit dem Score im Effekt-Modul untersuchen. Im Folgenden untersuchen wir nun alle Teilmodule auf einen signifikanten Effekt auf den Gesamt-Score im Effekt Modul. Im Anschluss betrachten wir dieselben Teilmodule und suchen einen Effekt auf die drei Effekt-Teilmodule Ernährung, Gesundheit und Entwicklung.

Abgeleitete Empfehlung: Noch nicht möglich, da keine Signifikanz nachgewiesen ist.

11.3.2.1 Zusammenhang zwischen den Kontextfaktoren und Effekten der Projekte

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Politisch	,110539	,322
Ökonomisch	,153698	,016
Kultur/Gesellschaft	,111205	,319

An den Schätzwerten sieht man, dass alle Kontextfaktoren einen ähnlichen, geringen Effekt auf das Gesamt-Effektmodul haben. An den Signifikanzwerten erkennt man aber, dass nur das Modul Ökonomische Aspekte einen tatsächlich signifikanten Einfluss auf das Effekt-Modul hat.

Abgeleitete Empfehlung: Beachtung der ökonomischen Aspekte beim Projektdesign in der frühkindlichen Bildung und Entwicklung.

11.3.2.2 Zusammenhang zwischen dem pädagogischem Programm und den Effekten der Projekte

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Lebenstheorie der Familien	,543528	,002
Pädagogisches Programm	,181130	,025
Qualifizierung	,028570	,544

Im Modul zum pädagogischen Programm finden wir im Unterm modul zur Lebenstheorie der Familien den größten Einfluss von 0,54 auf das Effekt-Modul. Wenn also der Score im Modul zur Lebenstheorie der Familien um 1 erhöht werden könnte, würde das eine Erhöhung im Effekt-Modul von 0,54 nach sich ziehen. Dieser Effekt ist mit einem p-Wert von 0,002 auch signifikant.

Abgeleitete Empfehlung: Programme der frühkindlichen Bildung und Entwicklung müssen die Lebenstheorie der Familien beachten und Eltern für eine adäquate häusliche Förderung der Kinder befähigen.

11.3.2.3 Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und den Effekten der Projekte

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Bildung & Betreuung	,105323	,407
Pädagogische Vernetzung	,261841	,002
Interdisziplinäre Vernetzung	,004170	,954
Kooperation Gemeinden	,045794	,633
Kooperation Familien	,015197	,815
Kooperation Behörden	,066129	,316

Im Modul Prozessqualität ist der einzig signifikante Effekt in der Vernetzung der pädagogischen Angebote erkennbar, d.h. für Projekte der frühkindlichen Bildung ist im Rahmen der Prozessqualität die Vernetzung zwischen pädagogischen Angeboten am bedeutungsvollsten für Gesundheit, Ernährung und Entwicklung der Kinder.

Abgeleitete Empfehlung: In Projekten zur frühkindlichen Bildung ist ein Fokus auf die Vernetzung pädagogischer Angebote sehr sinnvoll.

11.3.2.4 Zusammenhang zwischen der Organisationsqualität und den Effekten der Projekte

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Organisation der Familien	,341071	,002
Arbeitssituation im Projekt	,459844	,000

In beiden Unterm odulen der Organisationsqualität sind relativ große und signifikante Effekte gefunden worden.

Abgeleitete Empfehlung: Die bereits zuvor herausgearbeitete Bedeutung der familiären Organisation wird hier nochmals bestätigt. Hinzu kommt, dass sich eine positive Arbeitssituation positiv auf die Effekte der Angebote auswirkt. Beides sollte also im Projektdesign unbedingt beachtet werden.

11.3.2.5 Zusammenhang zwischen dem Effektmodul und den Unterm odulen zur Strukturqualität

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Rahmen/Administratives	,084967	,001
Führung/Management	,100378	,304
Räumlichkeiten/Ausstattung	,061431	,059
Monitoring/Evaluierung	,105820	,012

Die Unterm odule Rahmenbedingungen/Administratives und Monitoring und Evaluation haben einen mittelmäßigen und signifikanten Einfluss auf den Score im Effekt-Modul.

Abgeleitete Empfehlung: Rahmenbedingungen und administrative Verfahren sollten positiv ausgestaltet werden. Monitoring und Evaluation sollten interaktiv in die Projekte eingebaut sein.

11.3.3 Effekte der verschiedenen Module auf die Ernährung

Die folgenden Ergebnisse geben eine Richtung vor, sind aber bezüglich Ernährungsförderung nicht absolut zu setzen, da im Rahmen dieser Studie Projekte zur frühkindlichen Bildung im Fokus stehen und Ernährung kein Hauptfokus, sondern nur integrierter Bestandteil ist.

11.3.3.1 Zusammenhang zwischen den Kontextfaktoren und Ernährung

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Politisch	-,119524	,497
Ökonomisch	,337719	,001
Kultur/Gesellschaft	,159220	,368

Sieht man sich das Modul Ernährung separat an, wird der Effekt der ökonomischen Aspekte noch intensiver. Die anderen beiden Untermodule ändern sich gegenüber der Betrachtung vom gesamten Modul Ernährung nicht.

Abgeleitete Empfehlung: Die Bedeutung der ökonomischen Aspekte für die frühkindliche Bildung und Entwicklung, hier insbesondere für die Ernährung der Kinder, wurde weiter untermauert und sollte in Projektdesigns Beachtung finden.

11.3.3.2 Zusammenhang zwischen dem Pädagogischem Programm und Ernährung

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Lebenstheorie der Familien	1,203536	,000
Pädagogisches Programm	,133163	,318
Qualifizierung	,008296	,106

Im Modul Pädagogisches Programm wird der Effekt der Lebenstheorie der Familien sehr stark vergrößert. Wenn man den dortigen Score um einen Punkt erhöht, erwartet man einen um 1,2 höheren Score im Effekt-Modul.

Abgeleitete Empfehlung: Im Zentrum der Projekte zu frühkindlicher Bildung und Entwicklung sollte die Arbeit mit den Familien stehen.

11.3.3.3 Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und Ernährung

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Bildung & Betreuung	-,108861	,701
Pädagogische Vernetzung	,121725	,452
Interdisziplinäre Vernetzung	,072748	,631
Kooperation Gemeinden	-,059427	,762
Kooperation Familien	,039683	,767
Kooperation Behörden	,158098	,240

Im Modul Prozessqualität verschwindet der Effekt der pädagogischen Vernetzung. Dieses Unterm modul hatte zwar einen Effekt auf den Gesamt-Effektscore, aber nicht auf die Ernährung. Die größte Wirkung spielt noch die Kooperation mit den Behörden, ist aber auch nicht signifikant.

Abgeleitete Empfehlung: Im Bereich Ernährung spielt die Prozessqualität eine weniger starke Rolle. Die Kooperation mit den Behörden sollte im Ernährungsbereich bezüglich der Prozessqualität im Zentrum stehen.

11.3.3.4 Zusammenhang zwischen der Organisationsqualität und Ernährung

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Organisation der Familien	,486743	,019
Arbeitssituation im Projekt	,208733	,286
Qualifizierung	,008296	,106

Gegenüber der Betrachtung des Gesamt-Effektscores wird im Modul der Organisationsqualität der Effekt der Organisation in Familien auf die Ernährung vergrößert und beträgt nun rund 0,5. Die Arbeitssituation spielt bezüglich Ernährung eine geringere Rolle und ist wenig signifikant.

Abgeleitete Empfehlung: Für ernährungssichernde Maßnahmen ist die Organisation in den Familien von besonderer Bedeutung und im Projektdesign zu beachten.

11.3.3.5 Zusammenhang zwischen der Strukturqualität und Ernährung

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Rahmen/Administratives	,190646	,270
Führung/Management	-,195540	,343
Räumlichkeiten/Ausstattung	,039087	,771
Monitoring/Evaluierung	,205321	,345

Die Effekte von Rahmenbedingungen/Administratives auf die Ernährung sind im Gegensatz zum Gesamt-Effektmodul geringer geworden. Des Weiteren sind die zugehörigen p-Werte nun höher und somit nicht mehr signifikant.

Abgeleitete Empfehlung: Keine direkte datenbasierte Empfehlung möglich.

11.3.4 Effekte der verschiedenen Module auf die Gesundheit

Die folgenden Ergebnisse geben eine Richtung vor, sind aber bezüglich Gesundheitsförderung nicht absolut zu setzen, da im Rahmen dieser Studie Projekte zur frühkindlichen Bildung im Fokus stehen und Gesundheit kein Hauptfokus, sondern nur integrierter Bestandteil ist.

11.3.4.1 Zusammenhang zwischen den Kontextfaktoren und Gesundheit

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Politisch	,119249	,435
Ökonomisch	,120057	,154
Kultur/Gesellschaft	,053099	,727

Betrachtet man die Auswirkung auf die Gesundheit separat, so verschwindet der signifikante Einfluss der ökonomischen Aspekte. Politische und ökonomische Aspekte spielen zwar eine Rolle, aber ohne nachgewiesene Signifikanz. Dies könnte daran liegen, dass Gesundheit im Forschungsdesign nur Mittel auf dem Weg zur frühkindlichen Bildung ist.

Abgeleitete Empfehlung: Keine direkte datenbasierte Empfehlung möglich.

11.3.4.2 Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Programm und Gesundheit

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Lebenstheorie der Familien	,305742	,086
Pädagogisches Programm	,343345	,000
Qualifizierung	,092980	,102

Bei der separaten Betrachtung von Gesundheit hat das pädagogische Programm auch weiterhin einen entsprechenden Einfluss. Der Einfluss von Qualifizierung ist nun größer, und mit einem p-Wert nahe 0 auch signifikant. Auch die Lebenstheorie der Familien hat einen mittleren signifikanten Einfluss.

Abgeleitete Empfehlung: Qualifizierung, Pädagogische Programme und die Lebenstheorie der Familien sind von besonderer Bedeutung für die Gesundheitsförderung.

11.3.4.3 Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und Gesundheit

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Bildung & Betreuung	,057644	,751
Pädagogische Vernetzung	,340547	,004
Interdisziplinäre Vernetzung	-,048768	,646
Kooperation Gemeinden	,140754	,314
Kooperation Familien	-,043537	,647
Kooperation Behörden	-,034796	,716

Ähnlich wie für das Gesamtmodul zu den Effekten, hat auch hier das Modul der Vernetzung von pädagogischen Angeboten einen mittelgroßen, signifikanten Einfluss auf die Gesundheit.

Abgeleitete Empfehlung: Die Bedeutung der Vernetzung pädagogischer Angebote wird hier weiter untermauert, auch speziell für den Bereich Gesundheit. Das Ergebnis zur interdisziplinären Vernetzung sollte in die Tiefe geprüft werden.

11.3.4.4 Zusammenhang zwischen der Organisationsqualität und Gesundheit

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Organisation der Familien	,386198	,000
Arbeitssituation im Projekt	,368974	,016

Im Gegensatz zur Ernährung haben bei der Betrachtung des Unterm oduls zur Gesundheit nun wieder beide Unterm odule, die Organisation in den Familien und die Arbeitssituation im Projekt, einen ähnlich hohen, signifikanten Einfluss.

Abgeleitete Empfehlung: Für eine Gesundheitsförderung ist die Organisation in Familien und die Arbeitssituation im Projekt zu beachten.

11.3.4.5 Zusammenhang zwischen der Strukturqualität und Gesundheit

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Rahmen/Administratives	,396174	,001
Führung/Management	,216698	,115
Räumlichkeiten/Ausstattung	,200832	,016
Monitoring/Evaluierung	,119670	,404

Im Modul zur Strukturqualität haben Rahmenbedingungen/Administratives einen signifikanten Einfluss. Zusätzlich haben im Bereich Gesundheit die Räumlichkeiten/Ausstattung einen signifikanten Einfluss auf die Effekte im Bereich Gesundheit.

Abgeleitete Empfehlung: Für Maßnahmen der Gesundheitsförderung werden positive Rahmenbedingungen und administrative Strukturen sowie eine adäquate Räumlichkeiten und Ausstattung benötigt.

11.3.5 Effekte der verschiedenen Module auf die Entwicklung

11.3.5.1 Zusammenhang zwischen den Kontextfaktoren und Entwicklung

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Politisch	,276371	,046
Ökonomisch	,075400	,320
Kultur/Gesellschaft	,247835	,072

Anders als bisher hat bei der Betrachtung des Entwicklungseffekts als Zielvariable nun das Modul politische Aspekte den größten Einfluss.

Abgeleitete Empfehlung: Politische Aspekte, wie z. B. politische Vorgaben und staatliche Finanzierung für frühkindliche Bildung inklusive Vorgaben zur Chancengleichheit, haben einen großen Einfluss auf Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und sollten, wenn möglich, in Projektdesigns Beachtung finden.

11.3.5.2 Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Programm und Entwicklung

Unterm modul	Schätzer	Signifikanz
Lebenstheorie der Familien	,292358	,066
Pädagogisches Programm	,384974	,000
Qualifizierung	-,002651	,965

Im Modul zum pädagogischen Programm haben die Lebenstheorie der Familien und das pädagogische Programm einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung. Das Unterm odul Qualifizierung scheint hier im Gegensatz zu den vorherigen Ergebnissen nicht signifikant zu sein. Dies könnte aber auch daran liegen, dass die bisher in Ausbildung und Fortbildung angesprochenen Themen nicht ausreichend sind (siehe oben).

Abgeleitete Empfehlung: Die Bedeutung der Lebenstheorie der Familien und des pädagogischen Programms für die Entwicklung von Kindern wird durch dieses Ergebnis weiter untermauert, sollte also eine zentrale Rolle in Projekten der frühkindlichen Bildung und Erziehung spielen. Ausbildungen und Weiterbildungen des Personals sollten inhaltlich überarbeitet werden.

11.3.5.3 Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und Entwicklung

Untermodul	Schätzer	Signifikanz
Bildung & Betreuung	,484385	,001
Pädagogische Vernetzung	,312235	,002
Interdisziplinäre Vernetzung	-,032209	,722
Kooperation Gemeinden	,044721	,702
Kooperation Familien	,049108	,554
Kooperation Behörden	,117798	,153

Im Modul Entwicklung ist, wie bisher, das Untermodul pädagogische Vernetzung signifikant. Anders als in allen anderen Betrachtungen, ist nun auch das Untermodul Bildung und Betreuung mit einem eher großen signifikanten Effekt einflussreich für die Entwicklung.

Abgeleitete Empfehlung: Die Bedeutung der pädagogischen Vernetzung für die Entwicklung von Kindern wurde bestätigt. Zusätzlich muss ein Schwerpunkt auf Bildungs- und Betreuungsprozesse für die Entwicklung von Kindern gelegt werden.

11.3.5.4 Zusammenhang zwischen der Organisationsqualität und Entwicklung

Untermodul	Schätzer	Signifikanz
Organisation der Familien	,336887	,001
Arbeitssituation im Projekt	,807219	,000
Kultur/Gesellschaft	,053099	,727

Im Modul Organisationsqualität haben wie bisher beide Untermodule einen signifikanten Einfluss, allerdings ist der Effekt der Arbeitssituation im Projekt nun mit 0,8 besonders groß.

Abgeleitete Empfehlung: Die Bedeutung der Organisation in Familien und der Arbeitssituation im Projekt werden für die Entwicklung von Kindern bestätigt. Die Arbeitssituation im Projekt wirkt sich besonders stark auf die Entwicklung der Kinder aus und sollte einen besonderen Stellenwert im Projektdesign einnehmen.

11.3.5.5 Zusammenhang zwischen der Strukturqualität und Entwicklung

Untermodul	Schätzer	Signifikanz
Rahmen/Administratives	,220326	,052
Führung/Management	,333722	,020
Räumlichkeiten/ Ausstattung	,200584	,017
Monitoring/Evaluierung	,414746	,006

Im Modul Strukturqualität sind für die Teilbetrachtung von Entwicklung nun alle vier Untermodule mit einem geringen bis mittelgroßen Effekt signifikant. Besonders nennenswert sind hier Führungsqualitäten und Management, das bei keiner anderen Subgruppe einen signifikanten Einfluss hatte.

Abgeleitete Empfehlung: Für Effekte in der Entwicklung von Kindern sind adäquate Rahmenbedingungen und Administratives, Führungsqualitäten und Management, Räumlichkeiten und Ausstattung sowie Monitoring und Evaluierung von signifikanter Bedeutung und müssen beim Projektdesign Beachtung finden.

11.4 Themenspezifische Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Im Folgenden werden länderübergreifende Ergebnisse/Berechnungen zu ausgewählten Vergleichen dargestellt. Die Fragestellungen wurden auch hier in einem gemeinsamen Workshop mit den Programmkoordinatoren der Kinder-nothilfe auf Basis einer Erstauswertung und Vorstellung der Ergebnisse der Studie sowie der Erfahrung und Fragen der Programmkoordinatoren erarbeitet.

11.4.1 Zusammenhang von Spielangeboten und Wirkung

11.4.1.1 Stimmt die Sicht der Kinder mit der der Projektkoordinatoren/Mitarbeiter/Eltern zum Thema Spiel überein?

In der folgenden Tabelle die Antworten der Kinder bzw. der Projektkoordinatoren/Mitarbeiter/Eltern in den einzelnen Projekten gegenübergestellt.

Antwort/Projekt	Debre Markos, Äthiopien	Bure Project, Äthiopien	Stephanos Foundation, Malawi	World Relief, Malawi	Schulung, Südafrika	Selbst-hilfe, Ruanda	Yayasan AMURT, Indonesien	Ilog Kinderhome Foundation, Philippinen	Children First Mission, Philippinen	Tboli / TLDFI, Philippinen	OND Hesed Foundation, Philippinen	CETM, Bolivien	CEBIAE, Bolivien	SADEGUA, Guatemala	Getsemani, Honduras
Der Spielplatz gefällt mir.	1	4	4	5	5	2	.	5	5	5	4	4	5	5	2
Es gibt einen gut ausgestatteten Spielplatz.	3	3	4	4	4	2	2	4	4	3	3	4	4	4	1
Ich darf jeden Tag lange spielen.	4	4	4	5	5	4	.	4	4	5	3	5	4	5	3
Unsere Kinder haben ausreichend Zeit zum Spielen.	4	4	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	4	4	5
Es gibt viele Spielsachen.	1	2	3	4	5	2	.	4	4	5	2	3	4	5	2
Es gibt ausreichend Spiele.	3	1	3	4	5	2	2	5	5	4	4	4	5	3	1

Die Antworten der Kinder bzw. der Projektkoordinatoren/Mitarbeiter/Eltern in den einzelnen Projekten scheinen meist übereinzustimmen. Bei der Interpretation muss die geringe Fallzahl pro Projekt beachtet werden. Außerdem hatten die Kinder nur 3 Antwortkategorien zur Auswahl. Ihre Antworten fallen somit extremer aus.

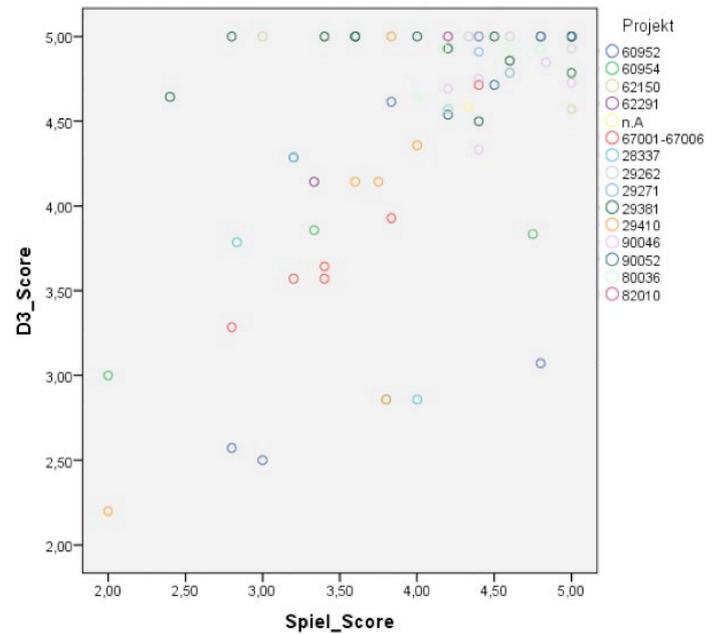
11.4.1.2 Gibt es einen Zusammenhang zwischen Spiel und der Entwicklung der Kinder?

Es wurde hier erneut ein gemischtes Modell zur Schätzung verwendet.

Untermodul	Schätzer	Signifikanz
Spiel Score	,413386	,000

Es ergibt sich ein signifikanter Effekt des Spiel-Scores auf die Entwicklung der Kinder. Steigt der Spiel-Score um einen Punkt, dann steigt der Score der Entwicklung der Kinder um 0.41 Punkte.

Am Streudiagramm erkennt man, dass es auch „Ausreißer“ Probanden gab, die meisten Scores konzentrieren sich jedoch auf einer Kombination aus 3-5 und zeigen so den Zusammenhang auf.

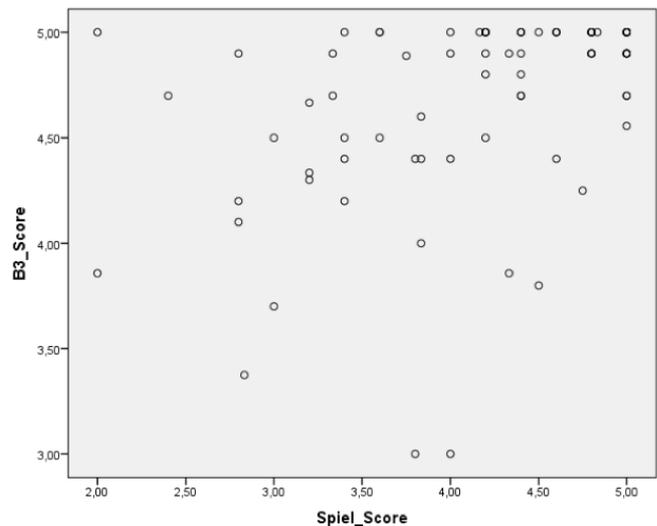


11.4.1.3 Gibt es einen Zusammenhang zwischen Spiel und dem pädagogischen Programm?

Es wurde hier erneut ein gemischtes Modell zur Schätzung verwendet.

Untermodul	Schätzer	Signifikanz
Spiel Score	,413386	,000

Da im Folgenden nicht der Effekt einer Variable berechnet werden soll, sondern der Zusammenhang zwischen zwei Variablen, wurde die Spearman-Korrelation gewählt. Mit dieser misst man den Zusammenhang zwischen zwei Variablen. Er nimmt Werte von -1 (perfekte negative Korrelation) bis +1 (perfekte positive Korrelation) an, und ist nahe bei 0, falls keine Korrelation vorliegt.



Die Spearman-Korrelation zwischen dem Spiel-Score und dem Score für das Pädagogische Programm (B3) beträgt 0.482. Es besteht somit ein Zusammenhang, der aber nicht sehr hoch ist. Spiel wird also in den pädagogischen Programmen der Projekte beachtet, aber noch nicht ausreichend.

Abgeleitete Empfehlung: Spiel ist wichtig für die Entwicklung der Kinder und sollte in den Projekten und deren pädagogischen Programmen beachtet werden.

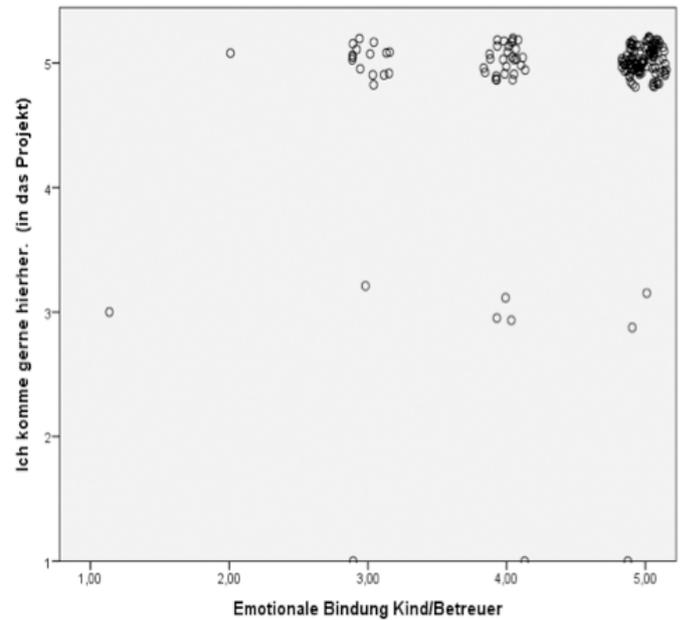
11.4.2 Wirkungen emotionaler Bindungen

11.4.2.1 Hat die emotionale Bindung des Kindes an den Betreuer einen Einfluss darauf, wie gern das Kind an den Angeboten teilnimmt?

Im Folgenden wird die Beziehung des Kindes zu seinem Betreuer damit gegenübergestellt, wie gerne das Kind am Angebot teilnimmt:

Da fast alle Kinder angegeben haben, dass sie gerne kommen, ist hier eine Zusammenhangsanalyse aus statistischer Sicht nicht aussagekräftig.

Abgeleitete Empfehlung: Aus statistischer Sicht keine Empfehlung.

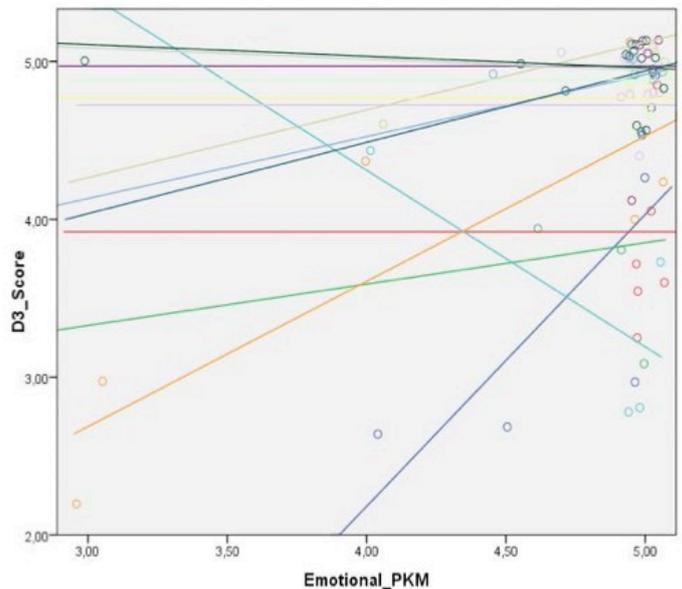


11.4.2.2 Hat die emotionale Bindung des Projektkoordinators/der Mitarbeiter zu den Kindern einen Einfluss auf die Entwicklung?

Im Folgenden wurde ein gemischtes Modell gerechnet, das den Einfluss der Scores zur emotionalen Bindung des Projektkoordinators/Mitarbeiter zu den Kindern auf die Entwicklung der Kinder misst.

Es ergibt sich ein signifikanter Einfluss der emotionalen Bindung der Projektkoordinatoren/Mitarbeiter zu den Kindern auf die Entwicklung der Kinder. Steigt die emotionale Bindung des Projektkoordinators/Mitarbeiters zu den Kindern um einen Punkt an, dann steigt der Score der Entwicklung der Kinder um 0,511 Punkte.

Abgeleitete Empfehlung: Die emotionale Bindung der Projektkoordinatoren/Mitarbeiter zu den Kindern sollte im Zentrum der Arbeit stehen und bei der Projektentwicklung bzw. Mitarbeiter-Rekrutierung Beachtung finden.

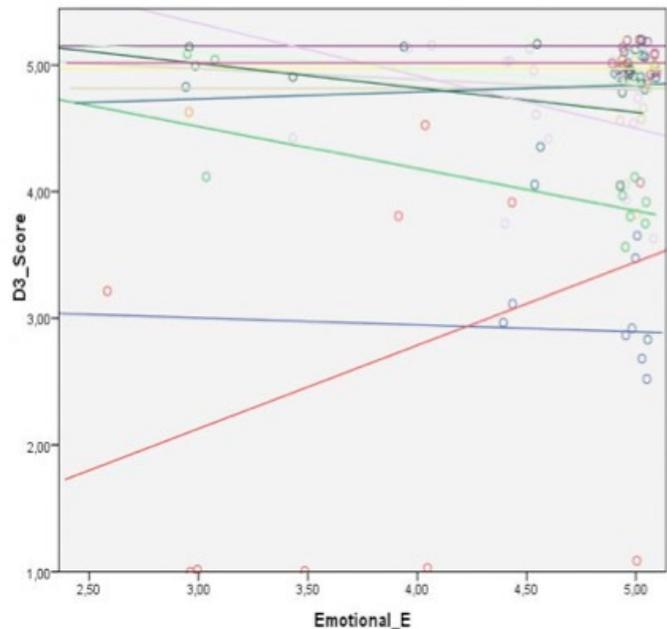


11.4.2.3 Hat die emotionale Bindung der Eltern zu den Kindern einen Einfluss auf die Entwicklung?

Im Folgenden wurde ein gemischtes Modell gerechnet, dass den Einfluss der Scores zur emotionalen Bindung der Eltern zu den Kindern auf die Entwicklung der Kinder misst.

Hier ergibt sich kein signifikanter Einfluss. Diese Diskrepanz könnte damit zusammenhängen, dass von den Eltern nur bestimmte Fragen zur Entwicklung von Kindern beantwortet wurden.

Abgeleitete Empfehlung: Aus statistischer Sicht mit dem genutzten Fragebogen keine Empfehlung möglich.



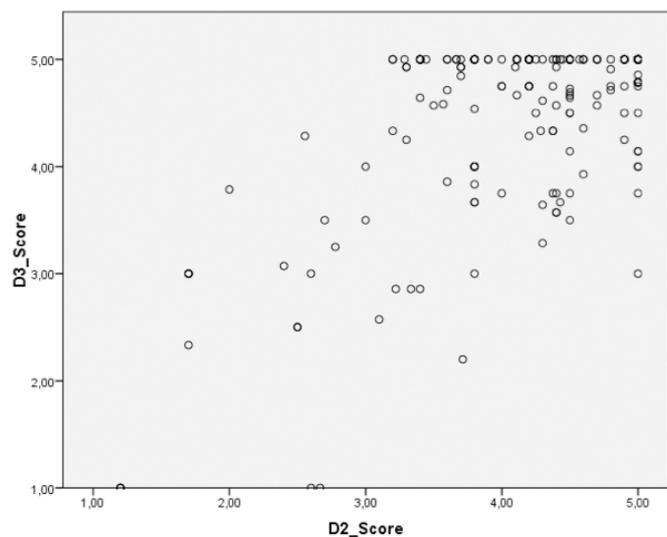
11.4.3 Zusammenhang von Gesundheitsangeboten und Entwicklung

11.4.3.1 Gibt es einen Zusammenhang zwischen Gesundheitsangeboten und der Entwicklung der Kinder?

Im Folgenden wird wieder der Spearmans Rangkorrelationskoeffizient zum Zusammenhang der beiden Variablen gerechnet.

		Gesundheit	Entwicklung
Gesundheit	Korrelationskoeffizient	1,000	,404**
	Signifikanz (2-tailed)	.	,000
	Anzahl der Antworten	209	207
Entwicklung	Korrelationskoeffizient	,404**	1,000
	Signifikanz (2-tailed)	,000	.
	Anzahl der Antworten	207	208

Die Spearman-Korrelation zwischen der Gesundheit und der Entwicklung der Kinder beträgt 0,404. Dies bedeutet, dass es zwar einen Zusammenhang zwischen den zwei Scores gibt, der allerdings nicht besonders hoch ist.



Am Streudiagramm erkennt man, dass es auch „Ausreißer“ Probanden gab, die einen Gesundheits-Score (D2) von etwa 3,8, aber nur einen Entwicklungs-Score (D3) von knapp über 2,0 hatten. Die meisten Scores konzentrieren sich jedoch auf einer Kombination aus 3-5 und zeigen so den Zusammenhang auf.

Abgeleitete Empfehlung: Es ist sinnvoll, Angebote für die Entwicklung mit Angeboten der Gesundheit zu verknüpfen, um eine gute Wirkung zu erzielen.

11.4.4 Wirkung von Angeboten für Kinder mit Behinderung in der frühkindlichen Bildung

11.4.4.1 Gibt es Unterschiede zwischen speziellen Förderprogrammen mit Schwerpunkt Behinderung und den anderen Förderprogrammen?

Der folgende Mittelwertvergleich der relevanten Einzelfragen enthält nur die Items bei denen signifikante Unterschiede gefunden wurden:

	Förderung	Mittelwert Scores 1-5	Standardabweichung	Signifikanz p-Wert
Marginalisierte Gruppen in der Bevölkerung werden in politischen Papieren oder rechtlichen Verordnungen ausreichend berücksichtigt.	Ja	2,82	1,286	,090
	Nein	3,45	1,331	
Ein Großteil der Bevölkerung hat Zugang zu frühkindlicher Bildung.	Ja	2,56	1,149	,020
	Nein	3,38	1,521	
Kinder marginalisierter Gruppen werden innerhalb unserer Gesellschaft wahrgenommen und wertgeschätzt.	Ja	2,53	1,281	,000
	Nein	4,07	1,193	
Kinder mit Behinderungen werden innerhalb der Familien wertgeschätzt.	Ja	2,87	1,125	,002
	Nein	4,00	1,257	
Mein Kind soll auch gemeinsam mit behinderten Kindern aufwachsen.	Ja	4,64	1,102	
	Nein	4,06	1,408	,011
Mein Kind soll auch gemeinsam mit Kindern aufwachsen, die in der Gesellschaft häufig ausgeschlossen werden.	Ja	4,75	,863	
	Nein	4,03	1,493	,001
Wir stellen Nahrung für bedürftige Kinder im Angebot zur Verfügung.	Ja	2,33	1,940	,001
	Nein	3,95	1,774	
Kann der finanzielle Beitrag auch in Naturalien erbracht oder für bedürftige Familien ausgesetzt werden?	Ja	2,33	1,952	,015
	Nein	3,71	1,885	
Es gibt ausreichend Hilfsmittel für Kinder mit Behinderungen.	Ja	1,91	1,690	
	Nein	1,36	1,155	,037

Beim Mittelwert Score Vergleich aus den Items, die sich direkt mit dem Umgang bzw. der Förderung der Kinder innerhalb des Projekts beschäftigen, ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Förderprojekten mit Fokus Behinderung und den restlichen Projekten. Im Einzelvergleich der Fragen fällt auf, dass die Ausgangslage marginalisierter Gruppen im Umfeld der Projekte mit spezieller Förderung zum Thema Behinderung schlechter eingeschätzt wird als bei den restlichen Projekten.

Mitarbeiter und Projektkoordinatoren bewerten die Berücksichtigung dieser Gruppen in politischen Papieren bei Projekten mit spezieller Förderung um 0.63 Punkte schlechter ein als bei den restlichen. Die Mittelwerte zur Wertschätzung in der Gesellschaft und den Familien fallen hier sogar um mehr als einen Punkt schlechter aus.

Im Gegensatz dazu begrüßen in diesen Projekten mehr Eltern den Umgang ihrer Kinder mit behinderten Kindern oder Kindern marginalisierter Gruppen.

Dies und die Auswertung der Antworten zu den einzelnen Fragen könnte mit fachlich besser informierten Teilnehmern der Umfrage und einer kritischeren Einschätzung erklärt werden, aber auch mit dem weiterhin hohen Bedarf an Fachlichkeit.

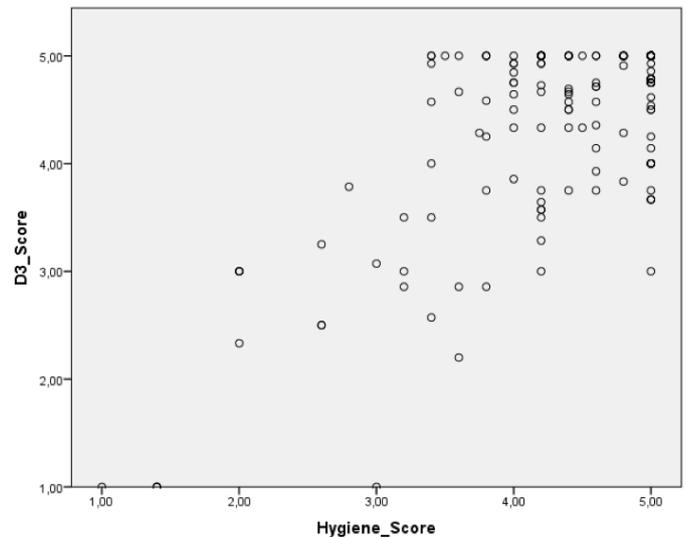
Abgeleitete Empfehlung: Aus statistischer Sicht mit diesem Forschungsdesign keine signifikante Aussage möglich. Es scheint, dass es mehr Fachlichkeit zum Thema in den Projekten bedarf. Dies sollte bei Projektdesigns Beachtung finden.

11.4.5 Zusammenhang von Hygienemaßnahmen und Entwicklung

11.4.5.1 Gibt es einen Zusammenhang zwischen Hygiene und der Entwicklung der Kinder?

		Gesundheit	Entwicklung
Gesundheit	Korrelationskoeffizient	1,000	,492**
	Signifikanz (2-tailed)	.	,000
	Anzahl der Antworten	207	206
Entwicklung	Korrelationskoeffizient	,492**	1,000
	Signifikanz (2-tailed)	,000	.
	Anzahl der Antworten	206	208

Die Korrelation der Fragen, die zu einem Hygiene-Score zusammengefasst wurden, und der Entwicklung der Kinder beträgt knapp 0,5. Das ist eine mittelgroße Korrelation; der Zusammenhang ist etwas stärker als mit der Gesundheit der Kinder. Dies könnte damit zu tun haben, dass Hygienemaßnahmen eher als Gesundheitsmaßnahmen im Rahmen von Erziehung durchgeführt wurden und sich so positiv auf die Entwicklung von Kindern auswirken. Gleichzeitig werden Erkrankungen vorgebeugt und so Lernauffälle reduziert.



Das Streudiagramm zeigt auch hier „Ausreißer“ Probanden, aber im Wesentlichen häufen sich die Kombinationen zwischen 3 und 5, also auf einem eher höheren Niveau, was auf einen Zusammenhang hinweist.

Abgeleitete Empfehlung: Maßnahmen zur Hygiene sollten in Projekten der frühkindlichen Bildung eingebaut sein, da sie sich auf die Entwicklung der Kinder auswirken.

11.4.6 Wirkung von Ausbildung in Projekten der frühkindlichen Bildung und Entwicklung

Die folgenden Ergebnisse sind als vorsichtige Interpretationen zu betrachten, da die Anzahl der Antworten der Mitarbeiter/Projektkoordinatoren pro Ausbildungsniveau sehr gering und damit nicht repräsentativ ist.

11.4.6.1 Wie hoch ist das Bildungsniveau der Projektkoordinatoren und Mitarbeiter?

		Teilnehmer			
		Projektkoordinatoren		Mitarbeiter	
		Anzahl	% von Gesamtzahl	Anzahl	% von Gesamtzahl
Höchster Bildungsabschluss	Primarschule	1	6,3 %	3	4,7 %
	Mittlere Reife	1	6,3 %	2	3,1 %
	Abitur	1	6,3 %	6	9,4 %
	Hochschulabschluss	12	75,0 %	40	62,5 %
	Promotion	0	0,0 %	1	1,6 %
	Sonstiges (Hier wurden auch Hochschulabschlüsse genannt)	1	6,3 %	12	18,8 %
Haben Sie eine Ausbildung im Bereich frühkindliche Bildung?	Nein	5	33,3 %	12	18,8 %
	Ja	10	66,7 %	52	81,3 %
Haben Sie an internen Weiterbildungen zum Thema frühkindlicher Bildung teilgenommen?	Nein	2	12,5 %	12	19,4 %
	Ja	14	87,5 %	50	80,6 %
Haben Sie an externen Weiterbildungen zum Thema frühkindlicher Bildung teilgenommen?	Nein	6	37,5 %	22	34,9 %
	Ja	10	62,5 %	41	65,1 %

Das Bildungsniveau der Projektkoordinatoren und Mitarbeiter ist als hoch einzuschätzen. Rund 70 % besitzen einen Hochschulabschluss. Auch die Weiterbildungsrate ist eher hoch. Die guten Ergebnisse der Projekte (siehe hohe Scores der Berechnungen zu den Projekten) dürften auch mit dem guten Ausbildungsniveau von Projektkoordinatoren und Mitarbeitern zusammen hängen.

Abgeleitete Empfehlung: Erst nach Vergleichen unten möglich.

Im Folgenden wurden Zusammenhänge zwischen der Ausbildung der Projektkoordinatoren und Mitarbeiter und bestimmten Scores betrachtet. Es wurden hierfür Mittelwerte in den einzelnen Kategorien berechnet. Da in allen Bildungskategorien außer 'Hochschulabschluss' nur sehr wenige Fallzahlen vorliegen, sind Unterschiede jedoch kaum interpretierbar und nur deskriptiv zu betrachten.

11.4.6.2 Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsniveau und Spiel?

Mittelwerte, Scores 1-5 nach höchstem Bildungsabschluss						
	Primarschule	Mittlere Reife	Abitur	Hochschulabschluss	Promotion	Sonstiges
Spiel Score	4,30	3,24	4,23	4,11	5,00	4,36

Es ist kein direkter linearer Zusammenhang zwischen dem höchsten Bildungsabschluss und dem Spiel Score erkennbar. Lediglich die Mitarbeiter mit mittlerer Reife fallen hier um 1 Punkt hinter die restlichen. Dies kann aber an der geringen Fallzahl und einem Ausreißer liegen.

Nach den Berechnungen oben ist die emotionale Bindung des Projektkoordinators/der Mitarbeiter zu den Kindern scheinbar wichtiger als eine Ausbildung.

Dies könnte aber ebenfalls bedeuten, dass die Ausbildung im Bereich frühkindlicher Bildung und die Curricula eher akademisiert sind und besser an die Entwicklungsbedarfe der Kinder angepasst werden müssen.

Haben Sie eine Ausbildung im Bereich frühkindlicher Bildung?		
	Nein, Mittelwert	Ja, Mittelwert
Spiel Score	4,27	4,12

Abgeleitete Empfehlung: Im Zusammenhang mit den anderen Ergebnissen zu den Ausbildungsinhalten sollten diese entsprechend den Entwicklungsbedarfen der Kinder und deren praktischer Umsetzung überarbeitet werden, inkl. der zentralen Rolle des Spiels.

Die Mittelwerte sind hier nicht stark unterschiedlich. Der Score liegt ohne Ausbildung um 0.15 Punkte höher, als mit Ausbildung.

11.4.6.3 Besteht ein Zusammenhang zwischen der Ausbildung und Vernetzung?

Mittelwerte, Scores 1-5 nach höchstem Bildungsabschluss						
	Primarschule	Mittlere Reife	Abitur	Hochschulabschluss	Promotion	Sonstiges
Vernetzung Score	4,58	3,07	3,94	4,24	3,52	4,29

Es ist kein direkter linearer Zusammenhang zwischen dem höchsten Bildungsabschluss und dem Vernetzungsscore erkennbar. Die Vernetzung scheint bei Mitarbeitern mit Primarschulabschluss sogar höher. Dies könnte auch damit erklärt werden, dass diese sich eher Hilfe suchen und sich dadurch mit anderen Angeboten vernetzen, als Mitarbeiter mit höherem Bildungsabschluss.

Projektkoordinatoren und Mitarbeiter mit Ausbildung im Bereich der frühkindlichen Bildung haben höhere Scores im Bereich der Vernetzung.

Abgeleitete Empfehlung: Die Ausbildung im Bereich frühkindliche Entwicklung fördert die Vernetzung und sollte weiterhin in Ausbildung und Projektdesigns integriert werden.

Haben Sie eine Ausbildung im Bereich frühkindlicher Bildung?		
	Nein, Mittelwert	Ja, Mittelwert
Vernetzung Score	3,99	4,24

11.4.6.4 Besteht ein Zusammenhang zwischen der Ausbildung und der Wertschätzung des Kindes?

Mittelwerte, Scores 1-5 nach höchstem Bildungsabschluss						
	Primarschule	Mittlere Reife	Abitur	Hochschulabschluss	Promotion	Sonstiges
Emotionen Score	5,00	4,33	5,00	4,86	5,00	4,77

Es ist kein direkter linearer Zusammenhang zwischen dem höchsten Bildungsabschluss und dem Wertschätzungsscore erkennbar. Allerdings sind die Scores allgemein sehr hoch, was für die Projektkoordinatoren und Mitarbeiter der von der Kindernothilfe unterstützten Projekte spricht.

Haben Sie eine Ausbildung im Bereich frühkindlicher Bildung?		
	Nein, Mittelwert	Ja, Mittelwert
Emotionen Score	4,86	4,84

Es ist kein direkter linearer Zusammenhang zwischen einer Ausbildung im Bereich frühkindlicher Bildung und dem Wertschätzungsscore erkennbar.

Er ist bei Ausbildung sogar leicht geringer, d.h. die Wertschätzung des Kindes scheint nicht von der Ausbildung der Projektmitarbeiter abhängig zu sein, sondern auch von anderen Faktoren.

Abgeleitete Empfehlung: Die Wertschätzung von Projektkoordinatoren und Mitarbeitern gegenüber Kindern ist bereits bei der Einstellung zu berücksichtigen, da sie im Wesentlichen von anderen projektexternen Faktoren abhängt.

11.4.7 Effekt der staatliche Finanzierung auf Wirkungen der Projekte

11.4.7.1 Hat staatliche Finanzierung einen positiven Einfluss auf den Effekt frühkindlicher Bildungsangebote?

Zur Schätzung des Einflusses staatlicher Finanzierung auf die Effektmodule wurden wieder gemischte Modelle verwendet. Diese berücksichtigen, dass mehrere Personen aus dem gleichen Projekt die Fragebögen ausgefüllt haben. Es wird dabei davon ausgegangen, dass deren Antworten ähnlicher zueinander sind als die von Personen aus unterschiedlichen Projekten. Zunächst wurde ein Modell auf den Score des Gesamt-Effektmoduls gerechnet.

Beim Vergleich der Antworten zur staatlichen Finanzierung zum Gesamt-Effektmodul zeigt sich ein sehr geringer Effekt von 0.05, welcher nicht signifikant ist.

Beim Vergleich zum Untermodul Ernährung zeigt sich ein signifikanter, jedoch geringer Einfluss der staatlichen Finanzierung. Steigt die Finanzierung um einen Punkt, so erhöht sich der Score des Untermoduls Ernährung um 0.16 Punkte.

Beim Vergleich zu den Untermodulen Gesundheit und Entwicklung lässt sich kein signifikanter Zusammenhang feststellen.

Diese Ergebnisse könnten damit zusammenhängen, dass die Kooperation mit dem Staat für Finanzierungen entweder nicht Teil der Projekte ist oder dies außerhalb der Einflussmöglichkeiten der Projekte mit ihrer derzeitigen Struktur liegt.

Abgeleitete Empfehlung: Speziell in der Ernährungsförderung ist die finanzielle Beteiligung des Staats von Bedeutung. Weitere Möglichkeiten der Einflussnahme staatlicher Finanzierungen auf Wirkungen sollten geprüft werden. Ggf. sollten Projektdesigns die Komponente der staatlichen Finanzierung und Nachhaltigkeit im Rahmen systemischer Ansätze berücksichtigen.

12 Ergebnis-Teil 2: Qualitative Analyse der Kindernothilfe-Projekte

12.1 Erfolgsfaktoren und Herausforderungen

Im Hinblick auf bisher Erreichtes und auch auf mögliche Entwicklungen und Ziele in der Zukunft wurden von den Projektkoordinatoren zahlreiche Erfolgsfaktoren und Herausforderungen genannt. Um diese zu systematisieren und

einen schnelleren Überblick zu ermöglichen, ist folgendes Mehrebenen-Modell entworfen und genannte Punkte den Ebenen Kind, Familie, Projekt und Unterstützungssysteme zugeordnet worden.

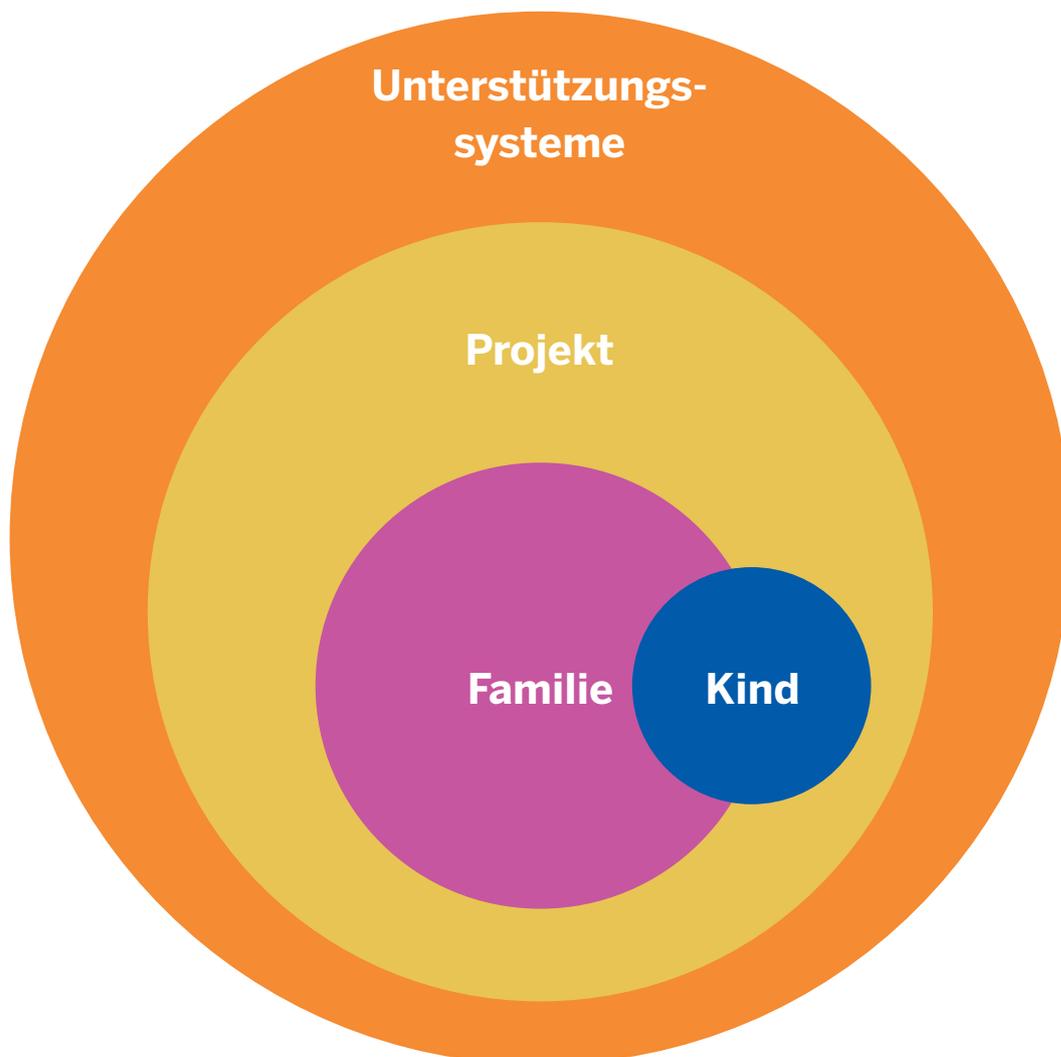


Abbildung 11: Mehrebenen-Modell (Wölfel)

Erfolgsfaktoren

Erfolgsfaktoren sind Faktoren, die eine hilfreiche, positive, unterstützende und/oder erleichternde Wirkung auf vergangene Entwicklungen im Projekt ausübten oder die als begünstigend für zukünftige Entwicklungen eingeschätzt werden.

Auf der Ebene „Kind“ wurde von folgenden Erfolgsfaktoren berichtet:

- Empowerment von Kindern
- Grundversorgung sichern, z.B. durch Ernährungsprogramm
- Kind-orientierte Lernaktivitäten (interaktiv, experimentell)
- Bereitstellung von Lehr-, Lern- und Spielmaterialien, Einrichtung von Lernecken/Lernthecken
- Emotionale Begleitung der Kinder

Auf der Ebene „Familie“ wurde von folgenden Erfolgsfaktoren berichtet:

- Empowerment von Frauen
- Förderung der Verantwortungsübernahme durch die Väter
- Beratung und Weiterbildungsangebote für Eltern
- Alphabetisierungskurse für Eltern
- Verbesserung der wirtschaftlichen Situation der Familien (z. B. durch Selbsthilfegruppenansatz)
- Einbezug in das Projekt (z. B. in das Ernährungsprogramm)
- Hausbesuche durch Projektmitarbeiter
- Beteiligung an Finanzierung

Auf der Ebene „Projekt“ wurde von folgenden Erfolgsfaktoren berichtet:

- Qualifikationsmaßnahmen für Betreuer (z. B. Schneeballprinzip, Begleitung für die Umsetzung in Praxis)
- Entwicklung von angepassten praxisorientierten Trainingsangeboten und ECE Programmen
- Experten und Fachkräfte miteinbeziehen
- Prozesshafte Entwicklung von Maßnahmen (Trial & Error, Reflexion, Adaption)
- Supervisionsangebote für Mitarbeiter
- Verbesserung von Evaluationssystemen

Auf der Ebene „Unterstützungssysteme“ wurde von folgenden Erfolgsfaktoren berichtet:

- Austausch mit anderen Einrichtungen
- Aktive Beteiligung der Gemeinden am Projekt
- Kooperation mit allen Stakeholdern
- Einbezug von lokalen Dienstleistern
- Lokale Ressourcen akquirieren
- Nutzung sozialer Sicherungssysteme
- Kooperation mit lokaler und nationaler Regierung
- Beteiligung der Regierung an Finanzierung

Herausforderungen

Genannte Herausforderungen, Stolpersteine und Schwierigkeiten – ebenfalls auf vergangene und zukünftige Entwicklungen im Projekt bezogen – konnten ebenfalls den verschiedenen Ebenen des Modells zugeordnet werden:

Auf der Ebene „Kind“ wurde von folgenden Herausforderungen berichtet:

- Schutz der Kinder vor Gewalt
- Unterernährung
- Mangelnde Hygiene
- Krankheiten
- Behinderungen

Auf der Ebene „Familie“ wurde von folgenden Herausforderungen berichtet:

- Kulturelle Einstellungen
- Hohe Analphabeten-Rate unter den Eltern
- z. T. wenig Wertschätzung von Bildung
- Angst und Misstrauen
- Wirtschaftliche Situation
- Umgang mit den geringen existierenden Mitteln
- Wenig Kenntnisse bzgl. gesunder Entwicklung (ganzheitlich)
- Alkoholismus und Gewalt

Auf der Ebene „Projekt“ wurde von folgenden Herausforderungen berichtet:

- Wenig Expertise im Bereich frühkindliche Bildung
- Mangelnde Ausbildung/Qualifikation der Betreuer/Lehrkräfte
- z. T. Mangel an personellen Ressourcen
- z. T. personelle Ressourcen zwar vorhanden, aber nicht bezahlbar
- Motivation der Mitarbeiter (v.a. bei unregelmäßigem Lohn oder ohne Lohn)
- Sachkundiger Umgang und Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien
- Unterstützung der Erzieherinnen und Erzieher bei der Umsetzung des Gelernten in die Praxis
- Finanzierung

Auf der Ebene „Unterstützungssysteme“ wurde von folgenden Herausforderungen berichtet:

- Überwindung von Entfernungen zwischen den Projekten
- Geringe Wertschätzung von frühkindlicher Bildung
- Hohe Analphabeten-Rate in einigen Gemeinden (wenig Wertschätzung und Unterstützungsbereitschaft)
- Kooperation mit lokaler und nationaler Regierung

12.2 Ziele und Herangehensweisen

Die Projektkoordinatoren der verschiedenen Projekte sind zwar alle durchweg stolz auf bisher Erreichtes, aber meist noch nicht zufrieden, da in den meisten Projekten noch viel Potenzial zur Weiterentwicklung gesehen wird.

12.2.1 Ziele

Zu den Zielen, die die Projektkoordinatoren in den nächsten Jahren verfolgen möchten, zählen die folgenden:

- Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten ausbauen
- Ausstattung der Einrichtungen frühkindlicher Bildung verbessern
- Qualität frühkindlicher Bildung verbessern
- Übergang zur Grundschule vorbereiten und verbessern
- Qualifizierung der Betreuer verbessern (Aus- und Fortbildungen zu Ernährung, Entwicklung und Bildung)
- Neue Impulse für eine neue Pädagogik setzen: Partizipative Erziehung, kinderrechtsbasierte Pädagogik
- Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen, Frauen und Männern
- Verbesserung der Gesundheitsförderung
- Weiterentwicklung der Infrastruktur
- Ernährungssicherung durch spezielle Programme, Anbau von Gemüse etc.
- Auf- und Ausbau gemeindenaher Unterstützungssysteme
- Gründung von Pädagogen-Vereinigungen

Eine **Priorisierung von Zielen** wurde in einem nächsten Schritt von den Projektkoordinatoren vorgenommen. Dabei wurden die folgenden Ziele genannt:

Verbesserung der Qualität frühkindlicher Bildungsangebote, u. a. durch

- Qualifizierung von Fachkräften für frühkindliche Bildung (4 Erstnennungen)
- Verbesserung eines Trainingshandbuchs/Manuals für die Erzieherausbildung (1 Erstnennung)
- Entwicklung und Verbesserung von Teamarbeit (1 Erstnennung)
- Verbesserung professioneller Kooperationen und Netzwerke (1 Zweitnennung)
- Verbesserung der Ausstattung (1 Zweitnennung)

Verbesserung der Sicherheitslage und des Gesundheitszustandes der Kinder, u. a. durch

- Erarbeitung einer Kinderschutz-Policy⁵⁹ (1 Erstnennung)
- Verbesserung von Ernährungsprogrammen (1 Zweitnennung)

Arbeit auf gesellschaftlicher Ebene

- Stärkung von Frauenrechten, Bildung von Frauengruppen (1 Erstnennung)
- Advocacy-Arbeit auf nationaler Ebene (1 Erstnennung)

Manche Interviewpartner haben mehrere Ziele genannt, weswegen es zu Erst- und Zweitnennungen kommt. Manche Interviewpartner haben kein priorisiertes Ziel genannt.

12.2.2 Konkrete Ideen zur Umsetzung

Allgemeine Ansätze und Herangehensweisen der Kinder-nothilfe wurden als konkrete Ideen zur Umsetzung von verschiedenen Projektkoordinatoren benannt, was als positives Votum für deren Wirksamkeit und Effektivität gewertet werden kann. Dazu zählen die folgenden Ansätze:

- Auf- und Ausbau weiterer Selbsthilfegruppen
- Mobilisierung des Gemeinwesens (Gemeinwesenentwicklung)
- Hausbesuche zur Unterstützung und Beratung von Familien (vgl. hierzu den Ansatz „Madres Guías“ in Lateinamerika)

Des Weiteren wurden Strategien und Ansätze genannt, die auf verschiedenen Ebenen greifen und dementsprechend wieder dem Mehrebenen-Modell zugeordnet werden können.

⁵⁹ Kinderschutz hat bei der Kindernothilfe eine große Bedeutung. Partnerorganisationen werden bei der Erarbeitung und Umsetzung von einer Kinderschutz-Policy unterstützt.

Auf der Ebene „Kind“ wurde von folgenden Herausforderungen berichtet:

- Ganzheitliches Programm frühkindlicher Bildung: Bildung, Ernährung, Gesundheit, emotionales und spirituelles Wohlbefinden etc.
- Zugang und Erreichbarkeit verbessern

Ebene der „Familie“:

- Kampagnen zur Bewusstseinsbildung (Wert von Bildung vermitteln, Wertschätzung steigern, Unterstützung sichern)
- Partizipativer Ansatz: Familien informieren und weiterbilden, an Entscheidungen beteiligen, Verantwortung übertragen
- Rolle der Frau stärken, Bildung für Frauen anbieten
- Vorhandene Ressourcen in den Familien mobilisieren: Wissen, Arbeitskraft, Beziehungen, Güter, Nahrungsmittel etc.

Ebene des „Projekts“:

- **Expertise nutzen:** Beratung durch Fachkräfte, Zusammenarbeit mit Experten
- **Expertise aufbauen:** Aus- und Weiterbildung von Projektmitarbeitern (Praxisnähe, Schneeballprinzip), Leadership-Fähigkeiten verbessern durch Managementschulungen
- **Expertise zur Verfügung stellen:** Entwicklung eines Handbuchs zur Umsetzung von frühkindlicher Bildung, Kommunikation zwischen den Einrichtungen verbessern und voneinander lernen
- **Expertise halten:** Sicherstellung der Bezahlung ausgebildeter Pädagogen

Ebene der „Unterstützungssysteme“:

- Kampagnen zur Bewusstseinsbildung (Wert von Bildung vermitteln, Wertschätzung steigern, Unterstützung sichern)
- Partizipativer Ansatz: Alle Stakeholder von Anfang an mit einbeziehen
- Bildung und Ausbau von Kooperationen zwischen verschiedenen Stakeholdern, Aufbau von Netzwerken
- Enge Kooperation mit Behörden auf verschiedenen Ebenen
- Zusätzliche finanzielle Gelder von der Regierung akquirieren

12.3 Priorisierte Unterstützung

Eine qualitativ hochwertige Umsetzung frühkindlicher Bildung ist ohne zusätzliche finanzielle Ressourcen nicht machbar. Für eine Umsetzung an der Basis sollten diese direkt an die Kommunen fließen.

Folgende Unterstützungsmöglichkeiten wurden von den Projektkoordinatoren priorisiert (eine Möglichkeit pro Projekt):

- Finanzielle Unterstützung, z. B. für Bezahlung von Fachkräften, u. a. verstärkt von der jeweiligen Regierung gewünscht (6 Erstnennungen)
- Unterstützung beim Ausbau von Netzwerken/Unterstützungssystemen (1 Erstnennung, 2 Zweitnennungen)
- Unterstützung beim Aufbau von Einrichtungen frühkindlicher Bildung und bei der Verpflegung der Kinder (2 Erstnennungen)

Manche Interviewpartner priorisierten keine Unterstützungsmöglichkeit.

12.4 Narrative Auswertung einiger Geschichten von Kindern aus den Projekten

Der letzte Teil des Interviews war weitestgehend narrativ gestaltet. Der Interviewpartner wurde aufgefordert, die Geschichte eines Kindes aus seinem Projekt zu erzählen. Bereits im Fragebogen konnten die Projektkoordinatoren ankreuzen, ob sie eine Geschichte von einem ihrer Projekt-Kinder erzählen möchten und hatten somit Gelegenheit, sich auf diesen Teil des Interviews vorzubereiten. Je nach Kontext und aktueller Situation war es nicht allen möglich, eine Beispiel-Geschichte zu erzählen. Die Interviewten wurden zuerst ganz frei zum Erzählen animiert. Anschließend schlossen sich, wenn notwendig, noch ein paar Detail-Fragen zur Geschichte des Kindes an, um beispielsweise den vermuteten Einfluss des Projekts auf die Entwicklung des Kindes zu eruieren.

Im vorliegenden Kapitel werden die Geschichten von vier Kindern aus Afrika, Asien und Lateinamerika zusammenfassend nacherzählt. Die Erzählungen basieren auf den Tonaufnahmen und Stichwortprotokollen, die im Rahmen der qualitativen Erhebung entstanden sind. Bei vorliegenden Texten (13.4.1 – 13.4.4) handelt es sich nicht um die Originalerzählungen aus den Interviews, da Unterbrechungen, Wortwiederholungen und Nachfragen, die in einem mündlichen Gespräch ganz natürlich entstehen, den Textfluss

hier stören und die Verständlichkeit verringern würden. Die folgenden Texte stellen eine strukturierte Zusammenfassung der mündlichen Erzählungen dar und bleiben dabei so nah wie möglich am Original.

12.4.1 John aus Malawi

John⁶⁰ ist 8 Jahre alt, hat zwei Geschwister (er ist das 2. Kind) und kommt aus sehr armen Verhältnissen. Er wurde ein Jahr lang in einem unserer Zentren gefördert und nahm regelmäßig am Programm teil. Unser Ziel war es, die Entwicklung von John ganzheitlich zu fördern. Er wurde in den Bereichen Sozialverhalten, Spielverhalten, emotionales Befinden und in seiner körperlichen, geistigen und spirituellen Entwicklung gefördert. Besonders im Mittelpunkt stand dabei immer die Förderung seines musikalischen Talents. Es ist uns wichtig, die Kinder zu selbständigem Denken zu erziehen. Seine Entwicklung im sozialen Bereich stand in engem Zusammenhang mit seinem musikalischen Talent. Wenn er Gitarre spielte, sind die anderen Kinder dazugekommen und haben seinen eigenen Liedern zugehört. John geht nun erfolgreich in die Grundschule. Die Förderung, die er durch unser Projekt bekommen hat, stärkte sein Selbstbewusstsein. Ich habe mich entschieden, Johns Geschichte zu erzählen, weil er mich sehr beeindruckt hat. Er hat in unserem Zentrum Gitarre spielen gelernt und komponiert und spielt nun seine eigenen Lieder! Der Übergang in die Schule verlief reibungslos – wir bekommen gute Rückmeldungen von seinen Grundschullehrern. Ich denke, dass Johns Geschichte sehr interessant ist.

12.4.2 Tayo aus Ruanda

Tayo⁶¹ wurde vor vielen Jahren von uns unterstützt und ist mir besonders in Erinnerung geblieben, da er es sogar bis zur Universität geschafft hat. Er war 6 Jahre alt, als er in ein Zentrum zur frühkindlichen Bildung kam. Das Zentrum wird u. a. durch unsere Cluster-Level-Associations (Teil des Selbsthilfegruppen-Ansatzes) unterstützt. Zum damaligen Zeitpunkt hatte er seine Eltern verloren und wurde mit seinen 5 jüngeren Geschwistern von Verwandten und Nachbarn mitversorgt. Anfangs gab es Probleme mit seinem Onkel, der sich nur am Besitz der Familie bereichern wollte, ohne sich um die Kinder zu kümmern. Schließlich hat ein Nachbar die Verantwortung für die 6 Kinder übernommen und Tayo, als Ältesten, in ein ECE-Center geschickt. Tayo hatte bis dahin keinerlei Förderung bekommen. Er wurde 6 Jahre lang gefördert und begleitet, später dann von anderen Programmen. Zu seinen Meilensteinen zähle ich, dass er die Chance bekommen hat, frühkindliche Bildung zu erhalten. Je früher die Kinder gefördert werden, desto bessere Chancen eröffnen sich ihnen später im Leben. Darüber hinaus hatte er das Glück, in dem Nachbarn eine enge Vertrauensperson zu bekommen, die sich um seine Bildung gesorgt hat. Schließlich erlangte Tayo mit Unterstützung

unterschiedlicher Programme einen Schulabschluss und einen Berufsabschluss. Heute arbeitet er in einem Hotel und sorgt für seine jüngeren Geschwister. Er ermöglicht es ihnen, zur Schule zu gehen. Erst kürzlich hat er sich ein eigenes Zuhause erbauen können. Ich denke, dass durch die Arbeit der örtlichen SHG Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche die Unterstützung durch die Gemeinde sichern und so Chancen für Tayo eröffnen konnte. Die enge Vernetzung von SHG mit verschiedenen Institutionen der Gemeinden und verschiedenen Verantwortlichen ist von großer Bedeutung.

12.4.3 Mayari von den Philippinen

Mayari⁶² wird im Rahmen unseres Projekts zur frühkindlichen Bildung von uns unterstützt, seit sie 2 Jahre alt ist. Mittlerweile ist sie in der 5. Klasse der Grundschule und beste Schülerin ihrer Klasse. Sie nimmt für ihre Schule an Wettkämpfen in der Region teil. Ihre Mutter arbeitet außerhalb der Stadt als Haushaltshilfe. Mayari wächst deshalb bei ihrer Großmutter auf. Die Eltern der Projekt-Kinder unterstützen das Zentrum u. a. durch die Bereitstellung von Nahrung und Transportmöglichkeiten. Mayari ist in unserem Zentrum emotional gewachsen und erscheint mir sehr reif und erwachsen für ihr Alter. Sie hilft teilweise bei der Versorgung der anderen Kinder im Zentrum mit. Sie nahm und nimmt regelmäßig an den Aktivitäten des Zentrums teil. Unsere Kinder kommen von 07:30 bis 16:00 Uhr ins Zentrum. Sie werden oft von älteren Geschwistern gebracht. Sie haben vormittags und nachmittags Lernzeiten, erhalten ein Mittagessen und halten Mittagsschlaf. Mayari geht nun zur Schule und kommt nach der Schule ins Zentrum, um mit den anderen Kindern zu spielen und in die kleine Bücherei zu gehen. Samstags kommt sie zum Lernen und um andere Kinder beim Lernen zu unterstützen. Fazit: Eine langfristige Unterstützung der Kinder ist sehr wichtig. Der Übergang in die Grundschule wird durch die Arbeit in unserem Projekt deutlich erleichtert. Hier werden gerade für Kinder aus armen Familien Chancen eröffnet, die sie sonst nicht hätten. Die Kinder entwickeln zukunftsfähige Kompetenzen.

12.4.4 Aleecia aus Guatemala

Aleecia⁶³ ist 12 Jahre alt und wächst bei ihrer alleinerziehenden Mutter auf. Die Mutter hat sich von ihrem früheren Mann getrennt und ihn angezeigt, da er gewalttätig war und sie geschlagen hat. Aleecias Mutter beschäftigt sich auch mit frühkindlicher Bildung und fördert ihre Tochter. Aleecia selbst geht noch in die Schule und würde gerne Lehrerin werden. Das Mädchen ist in unserem Projekt seit 2008 dabei. Sie nimmt regelmäßig teil, von Montag bis Freitag (8:00- 12:30 Uhr). Sie ist sich über ihre Rechte bewusst. Sie ist sehr gesellig, malt und singt gern. Unser Ziel ist es, dass Aleecia einen Plan für ihr Leben entwickelt,

dass sie genau weiß, wer sie ist und welche Rolle sie in der Familie, in der Schule und in der Gemeinde hat. Sie träumt davon, Lehrerin zu werden. Sie hat angefangen zu reden, als sie 9 Monate alt war. Sie lebt bei ihrer Mutter und besucht regelmäßig die Schule. Sie ist sehr aktiv und möchte noch viel lernen. Sie ist ein fröhliches und sehr positives Mädchen. Das Projekt beeinflusste nicht nur sie, sondern auch ihre Mutter. Sie nimmt an der Radio-Sendung "Voces al Aire" teil. Ich habe sie als Beispiel erwähnt, weil sie durch das Projekt motiviert und zusätzlich von ihrer Mutter gefördert wird. Man kann bei ihr den Unterschied zu anderen Kindern deutlich sehen.

Die Geschichten der vier Kinder zeugen davon, dass positive Entwicklungsverläufe trotz widriger Umstände möglich sind, wenn Unterstützungssysteme vorhanden sind und zugänglich gemacht werden (mehr dazu in Kap. 14.2.2).

60 Name wurde aus Datenschutzgründen geändert.

61 Name wurde aus Datenschutzgründen geändert.

62 Name wurde aus Datenschutzgründen geändert.

63 Name wurde aus Datenschutzgründen geändert.

13 Zusammenfassung und Ableitung von Handlungsempfehlungen

Zwar haben die Bemühungen um einen Ausbau des weltweiten Angebots frühkindlicher Bildung in den letzten Jahren deutlich zugenommen, dennoch ist das Potenzial noch bei weitem nicht von allen Seiten anerkannt und ausgeschöpft.

Die dramatischen Unterschiede, die nach wie vor zwischen armen und reichen Kindern hinsichtlich ihrer kognitiven, emotionalen, motorischen und sozialen Fähigkeiten bestehen, haben langfristig nicht nur auf individueller Ebene sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene weitreichende Konsequenzen für Gesundheit, Wohlbefinden und Bildungsniveau einzelner Menschen und ganzer Länder. Kinder werden aufgrund umweltbedingter und psychosozialer Stressfaktoren daran gehindert, ihr individuelles Potenzial zu entfalten und später ihren Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Obwohl mittlerweile hinlänglich bekannt und durch einschlägige Studien untermauert ist, dass gerade die frühe Versorgung, Förderung und Bildung von Kindern die größten Effekte zeigt (deutlich größere Effekte, als sämtliche spätere Maßnahmen im Bereich von Jugendarbeit und Erwachsenenbildung), scheint der Ausbau frühkindlicher Bildungsangebote nur zögerlich voranzugehen (vgl. Studienergebnisse aus Kap. 4). Trotz dieser Erkenntnisse wird weiterhin täglich das unglaubliche Potenzial von Millionen

von Kindern verschenkt, welche schon morgen nachhaltig zum Aufbau ganzer Gesellschaften beitragen könnten.

Wie schon zu Beginn erwähnt, könnte der Auf- und Ausbau frühkindlicher Bildungsangebote in einmaliger Synthese die Basis für menschliche Entwicklung, ökonomische Produktivität und soziale Gerechtigkeit schaffen und sollte daher noch viel stärker ins Zentrum nationaler und internationaler Entwicklungsstrategien gestellt werden. Welche Schwerpunkte dabei gewählt werden und auf welche Aspekte dabei geachtet werden sollte, um eine erfolgreiche Implementation frühkindlicher Bildung zu erreichen, soll auf Basis vorliegender Studienergebnisse aus der quantitativen und qualitativen Erhebung im folgenden Kapitel nochmals zusammengefasst und erläutert werden.

13.1 Politische Forderungen und Empfehlungen

Die folgenden politischen Forderungen und Empfehlungen für die Entwicklungszusammenarbeit wurden auf der Basis der zu Anfang beschriebenen Literaturrecherche und der Ergebnisse aus der quantitativen und qualitativen Erhebung abgeleitet:

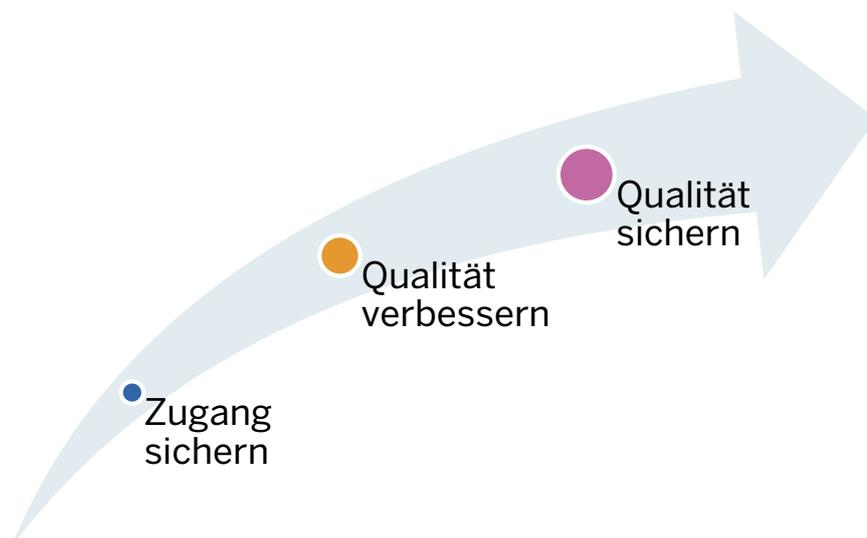


Abbildung 12: Politische Forderungen und Empfehlungen (Wölfel)

Zugang sichern

Der Zugang zu frühkindlicher Bildung muss weltweit ausgebaut werden. Alle Kinder, v.a. auch Kinder, die von Marginalisierung betroffen sind, haben ein Recht auf frühkindliche Bildung. Regierungen müssen für ein flächendeckendes Angebot sorgen, welches auch Kinder in strukturschwachen, ländlichen Regionen erreicht, Kinder in Krisengebieten und Kinder, die von Ausgrenzung und Diskriminierung betroffen sind. Bisher ist der Zugang äußerst unzureichend (vgl. Global Mapping).

- Finanzierung von Grundbildung (inkl. frühkindlicher Bildung) deutlich verbessern
- Verabschiedung von Gesetzen, die Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Gruppenzugehörigkeit (sozial, ethnisch, sprachlich etc.), Behinderungen, Krankheiten, etc. bekämpfen
- Verpflichtende Erweiterung der Vorschule für alle Kinder, besonders für die am meisten marginalisierten Gruppen
- Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Regierungen und Basis
- Effektivierung von Planungsvorgängen, Abbau bürokratischer Hürden
- Steigerung der Wertschätzung von frühkindlicher Bildung (Organisation und Finanzierung von Aufklärungskampagnen, Fortbildungen, Kursen und Vorträgen)

Qualität verbessern

Die Qualität frühkindlicher Bildungsangebote hat in vielen Ländern und Regionen ein deutliches Verbesserungspotenzial auf verschiedenen Ebenen. Die Erfüllung der folgenden Forderungen würde die Qualität deutlich steigern:

- Förderung und Ausbau ganzheitlicher Ansätze frühkindlicher Bildung (Betreuung, Versorgung, Bildung und Erziehung)
- Verbesserung der Qualifikation von pädagogischen Fachkräften und von Hilfspersonal (Investitionen in Aus- und Weiterbildungsprogramme)
- Investitionen in die Entwicklung von Trainingsprogrammen für Mitarbeiter
- Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Mitarbeitern (regelmäßiges Einkommen sichern)
- Entwicklung und Verabschiedung von Bildungsplänen für den Bereich frühkindliche Bildung
- Verbesserung der Qualität von Bildungsplänen (bisher oft zu akademisiert: Schwerpunkt liegt häufig auf Lesen und Schreiben lernen; Bedeutung des Spiels stärken, Bedeutung einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung ins Zentrum stellen)
- Förderung interdisziplinärer Zusammenarbeit
- Bildung von Netzwerken und Kooperationen, auch Einbezug der Privatwirtschaft

Qualität sichern

- Entwicklung praxistauglicher Monitoring-Systeme (auf individueller Ebene und auf systemischer Ebene), eingebaut in staatliche Systeme
- Durchführung von regelmäßigen Qualitätskontrollen
- Ableitung konkreter Handlungsanweisungen aus den Ergebnissen der Kontrollen
- Ausbildung von Qualitätsbegleitern, die Projekte/Einrichtungen diesbezüglich coachen
- Entwicklung praxistauglicher Evaluationsinstrumente, welche intern und extern zum Einsatz kommen können
- Forschungsvorhaben im Bereich frühkindliche Bildung finanzieren, um mehr Daten zu generieren
- Daten und Ergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich machen

13.2 Handlungsempfehlungen

Auf Basis der quantitativen und qualitativen Ergebnisse sowie der Literaturrecherche ergeben sich folgende Aspekte, auf welche bei der Initiierung und Fortführung von Angeboten und Projekten im Bereich frühkindliche Bildung besonders geachtet werden sollte, um die erfolgreiche nachhaltige Implementierung frühkindlicher Bildung voranzutreiben.

13.2.1 Sieben zentrale Handlungsempfehlungen

Basierend auf den empirischen Ergebnissen ergeben sich die folgenden Top 7 Empfehlungen für fokussierte Angebote entsprechend Wirksamkeit in der frühkindlichen Bildung:

- Qualifizierung von Fachkräften für frühkindliche Bildung
- Befähigung von Eltern für eine adäquate häusliche Förderung der Kinder
- Aufbau emotionaler Bindungen zu und Wertschätzung gegenüber Kindern
- Nutzung von Spiel als wichtiger Bestandteil der Förderung
- Bereitstellung von bedarfsorientierten psychosozialen Hilfen für Kinder und Familien
- Schaffung einer positive Arbeitssituationen für Mitarbeiter
- Vernetzung pädagogischer Angebote, Gestaltung des Übergangs von Kindergarten zur Schule

13.2.2 Handlungsempfehlungen für die Qualitätsdimensionen

Handlungsempfehlungen Kontextfaktoren:

Politische Aspekte

- Dialog mit Regierungsvertretern, um deren nationale Politik im Bereich frühkindliche Bildung zu überdenken und weiterzuentwickeln, Erarbeitung von Kinderschutz-Policies
- Beratung/Unterstützung für die Entwicklung und Implementierung von Bildungsplänen, Qualitätsstandards und Rahmenlehrplänen für eine verpflichtende, kostenfreie frühkindliche Bildung für alle Kinder
- Lobbyarbeit für angemessene Bezahlung von Fachkräften von der jeweiligen Regierung
- Prioritätensetzung für marginalisierte Bevölkerungsgruppen

Ökonomische Aspekte

- Lobbyarbeit für den Ausbau von flexiblen, bedarfsorientierten, gemeindebasierten Programmen frühkindlicher Bildung und für das Bereitstellen von Sozialleistungen für bedürftige Familien

Gesellschaftliche Aspekte

- Aufklärungskampagnen für Eltern, Gemeinden, Beamten und Politikern über die Bedeutung von Angeboten frühkindlicher Entwicklung inkl. der Zusammenhänge von Gesundheit, Ernährung und frühkindlicher Entwicklung für Individuen, Familien, Gemeinden und Staaten.

Handlungsempfehlungen Pädagogische Programme:

Ebene Kinder

- Gewährleistung sicherer Bindungspersonen, insbesondere bei Waisenkindern
- Förderung der regelmäßigen Teilnahme der Kinder an Programmen
- Ganzheitliche Förderung: sozial-emotional, geistig, psychisch und physisch
- Integration von psychosozialen Hilfen für Kinder und Familien in die Projekte
- Entdeckung und Förderung von individuellen Talenten und Stärken, Förderung von Verantwortungsübernahme und selbstständigem Denken, Stärkung des Kind-Sein-Dürfens und der Identität (der Kinder) oder ggf. der kindlichen Identität
- Entwicklung von gleichberechtigten Zukunftsträumen mit den Kindern und Schaffung von Perspektiven
- Anpassung der Einrichtungen an die Bedürfnisse der Kinder inkl. Spiel
- Förderung der Schulreife der Kinder, Vorbereitung auf die Schule
- Langfristige Unterstützung benachteiligter Kinder

Ebene Familie

- Unterstützung von Familienbildungsmaßnahmen zu frühkindlicher Bildung und Kindesentwicklung
- Durchführung von Schulungen zu Gesundheitsfürsorge, Ernährungssicherung und frühkindlicher Bildung
- Stärkung der Bereitschaft und Fähigkeit der Familien, den Eintritt der Kinder in die Schule zu unterstützen
- Förderung der Verantwortungsübernahme durch die Väter
- Anleitung zur Bedeutung von Schutz und Fürsorge, Ansprache und Zuneigung für Kindesentwicklung
- Durchführung von Eltern- und Gemeindegelungen zur Gewährleistung von Schutz und Fürsorge für Kinder

Pädagogik

- Entwicklung und Implementierung von Bildungsplänen, Qualitätsstandards und Rahmenlehrplänen für eine inklusive frühkindliche Bildung
- Prüfung, ob der Kontext den Einsatz von qualitativ hochwertigen pädagogischen Konzepten erlaubt
- Entwicklung bedarfsorientierter inklusiver Angebote,

Einsatz qualitativ hochwertiger Lehr- und Lernansätze

- Individuelle Bildungsplanung inkl. Bewertung und Einschätzung der Fortschritte der Kinder
- Ausgestaltung von Beziehungen und Betreuung für die Förderung des Wohlbefindens
- Förderung der motorischen, sozialen, emotionalen, sprachlichen und kognitiven Entwicklung
- Entwicklung von Allgemeinwissen, von Spielangeboten zur kognitiven Stimulierung und von kulturangepassten Bildungsprogrammen
- Zugang zu Büchern und Lernspielen
- Vorbereitung des Übergangs zur Grundschule

Qualifizierung

- Verbesserung von Qualifizierungsgrad durch Aus- und Weiterbildungen von existierendem und neuem Personal, möglichst eingebettet in bestehende lokale, regionale und nationale Strukturen
- Entwicklung/Anpassung von Aus- und Fortbildungsprogrammen, integriert in lokale Aus- und Fortbildungssysteme
- Entwicklung/Anpassung eines Trainingshandbuchs/ Manuals für die Ausbildung von Personal für inklusive Angebote der frühkindliche Bildung
- In Ausbildungsprogrammen Stärkung der Themen: Spiel, Sprache, Inklusion, Kulturelle Werte, Rechnen, Musik, Kunst und Alltagsfähigkeiten, Gender, Bildung, Kunst, Verhalten und Lernprozesse
- Einführung oder Vertiefung des Themas Früherkennung von Benachteiligungen und Behinderungen sowie Förderung von Kindern mit Behinderungen inkl. des Einbezugs externer Fachkräfte in Ausbildungen

Prozessqualität:

Bildungsprozesse

- Organisationsentwicklung gemeindebasierter Programme der frühkindlichen Bildung für alle Altersstufen und alle Kinder auf Basis einer partizipativen Erziehung und kinderrechtsbasierten Pädagogik
- Entwicklung/Anpassung eines Handbuchs zur Umsetzung von frühkindlicher Bildung
- Implementierung der entwickelten Bildungspläne, Qualitätsstandards und Rahmenlehrpläne mit Fokus auf: Kontinuierliche, bedarfsorientierte und individuelle Bildungsplanung; emotionale Beziehung, Ansprache und Zuwendung zu den Kindern; die aktive Rolle des Kindes im eigenen Lernprozess, z.B. durch Spiel; passende und gut organisierte räumliche Umgebung, stabile Routinen; angemessene Gruppengrößen nach Bedarf der Kinder und Möglichkeit der Erzieher/Lehrer; Partizipation von Eltern an pädagogischen Projekten; partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern;

Kooperation

- Einführung von Angeboten der frühkindliche Diagnostik für die Früherkennung von Benachteiligung und Behinderungen
- Verbesserung der Gesundheitsversorgung von jungen Kindern inkl. Impfprogramme, Malariaprävention (Moskitonetze) und Entwurmung (ab einem Jahr)
- Verbesserung der medizinischen Versorgung von schwangeren Frauen und Neugeborenen
- Kooperation mit den Behörden und Eltern für Ernährungsprogramme
- Nutzung lokaler Ressourcen und sozialer Sicherungssysteme, Beteiligung der Regierungen an Finanzierungen und Verantwortung

Vernetzung

- Aktive Beteiligung aller Stakeholder an Entwicklungsprozessen, die auf die Verbesserung der frühkindlichen Bildung gerichtet sind und deren praktischen Umsetzung: Kinder, Familien, Gemeinden, lokale Dienstleister sowie relevante lokale, regionale und nationale Behörden
- Vernetzung der Lernorte Elternhaus, Gemeinde, Bildungsangebote und Schule für Entwicklungen, den fachlichen Austausch und fließende Übergänge
- Organisation von Konferenzen und Symposien sowie Veröffentlichungen zum Informations- und Wissensaustausch zu frühkindlicher Bildung

Organisationsqualität:

Familienorganisation

- Sicherung des Grundlebensbedarfs von Familien: Unterstützung von Familien, ihre Ressourcen zu mobilisieren: Wissen, Arbeitskraft, Beziehungen, Güter, Nahrungsmittel etc.
- Integrierte Gesundheits- und Ernährungssicherung durch spezielle Programme, Anbau von Gemüse etc.

Arbeitssituation

- Einführung von adäquaten Personalbestimmungen, Team-Building und Training
- Durchführung von Supervisionsangeboten für Mitarbeiter
- Unterstützung von professionellem Engagement von Betreuern/Erziehern
- Gründung von Pädagogen-Vereinigungen
- Integration von Dienstleistungen, um Synergien zu schaffen und Einsparungen zu erreichen

Strukturqualität:

Administration

- Positive Ausgestaltung von Koordinierung und Implementierung frühkindlicher Bildungsangebote
- partizipative Organisationsentwicklung von Einrichtungen
- Förderung der partizipativen prozesshaften Entwicklung von Maßnahmen (Trial & Error, Reflexion, Adaption)

Räume/Ausstattung

- Anpassung der Räume/Ausstattung an die Bedürfnisse der Kinder
- Adäquate, motivierende und sichere Ausstattung und Gestaltung der direkten Umgebung der Kinder
- Verbesserung der Erreichbarkeit von Angeboten frühkindlicher Bildung

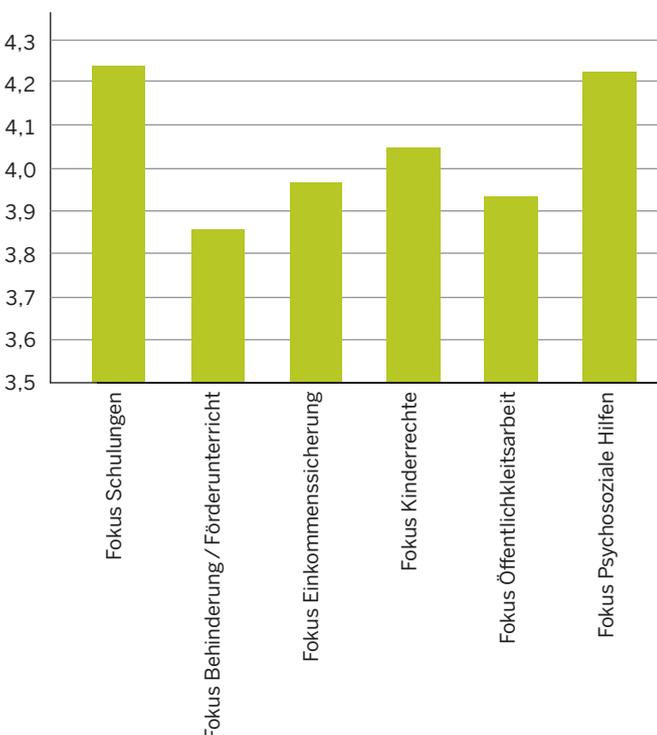
Monitoring

- Entwicklung einer Skala, um Angebote frühkindlicher Bildung zu evaluieren
- Einführung von interaktivem Monitoring, Evaluation und Up-Scaling

13.3 Implikationen für die Arbeit der Kindernothilfe zur frühkindlichen Bildung im Spiegel der Ergebnisse der Studie

13.3.1 Überblick über die Wirksamkeit der Arbeitsansätze

Bei der Umsetzung von frühkindlicher Bildung in den Ländern und Projekten verfolgt die Kindernothilfe unterschiedliche Arbeitsansätze, die auf bestimmte Bereiche fokussieren. Im folgenden Säulendiagramm werden die Wirksamkeiten zunächst als Überblick und vergleichend dargestellt und interpretiert:



Ergebnisskala 1–5:

4,0 – 5,0 (ab 80%):	Überdurchschnittliche Wirkungen
2,5 – 3,9 (ab 50%):	Durchschnittliche Wirkungen
unter 2,5 (unter 50%):	Unterdurchschnittliche Wirkungen

Interpretation und Empfehlungen:

Im direkten Vergleich zeigt sich, dass Projekte mit dem Fokus auf Schulungen, psychosoziale Hilfen sowie Kinderrechte frühkindliche Bildung am stärksten begünstigen. Fokussierende Angebote zur Stärkung frühkindlicher Bildungsaktivitäten sollten deshalb einerseits fortgesetzt, andererseits aber auch in die komplexeren Ansätze wie den Selbsthilfgruppenansatz und in den Gemeinwesenentwicklungsansatz integriert werden.

Verbesserungsbedarf scheint im Bereich Förderung von Kindern mit Behinderungen/Förderunterricht zu bestehen. Hier ist das Einholen von Fachlichkeit ratsam.

13.3.2 Wirksamkeiten und Implikationen im Spiegel der quantitativen Ergebnisse

Auf Basis der quantitativen Ergebnisse, wie sie über die Fragebögen erhoben wurden, werden im Folgenden die zentralen Ergebnisbereiche im Hinblick auf ihre Effekte, die sie im Zuge der von uns bilanzierten Ansätze in den einzelnen Projekten auszulösen vermochten, in tabellarischer Form zusammengefasst und sich daraus ergebende Implikationen benannt. Erfreulich ist insgesamt, dass es bis auf einen Bereich (Qualifizierung) keine unterdurchschnittliche Effekte genannt werden müssen, was insgesamt bestätigt, dass die Programmaktivitäten entlang der Ansätze, welche praktisch umgesetzt werden und in die auch investiert wird, Effekte und Entwicklungen erreicht werden bzw. diese nicht wirkungslos bleiben.

Ergebnisbereich Effekte bei Kindern		
		Empfehlungen
Wirkt über-durchschnittlich	Entwicklung der Kinder	Auf die Kindesentwicklung angepasste Räumlichkeiten und Ausstattung; pädagogische Programme mit Stärkung der Rolle des Spiels und der emotionalen Bindung mit dem Kind
	Gesundheit der Kinder	Fortbildungen und Umsetzung von Maßnahmen zu gesunder Ernährung, Vorsorge- und Hygienemaßnahmen für Eltern, Mitarbeiter und Volontäre
Wirkt durchschnittlich*	Ernährung der Kinder	Ernährungsprogramme in Einrichtungen; Beratung und einkommens-schaffende Maßnahmen für Eltern
Wirkt unter-durchschnittlich		

Ergebnisbereich Qualitätsdimensionen		
		Empfehlungen
Wirkt über-durchschnittlich	Prozessqualität	Stärkung von Bildungs- und Betreuungsprozessen von Vernetzung, Kooperationen und Austausch mit Einrichtungen, Gemeinden und Behörden; kombinierte Angebote Entwicklung, Ernährung und Gesundheit inkl. Hygiene
	Pädagogisches Programm	An der Entwicklung der Kinder orientierte pädagogische Programme und Prozesse; Verbesserung der Qualifizierung von Mitarbeitern, Volontären und Eltern
	Organisationsqualität	Familienberatung zur Erziehung und Förderung der Kinder; Verbesserung der Arbeitssituation von Mitarbeitern und Volontären
Wirkt durchschnittlich*	Strukturqualität	Effektive administrative Rahmenbedingung; partizipatives Management; Monitoring- und Evaluierungssysteme eingebettet in regionale, über-regionale und nationale Systeme
	Kontextfaktoren	Lobbyarbeit für kostenlose verpflichtende frühkindliche Bildungsangebote; Öffentlichkeitsarbeit zur Bedeutung frühkindlicher Entwicklung; Beratung einkommenssichernde Maßnahmen
Wirkt unter-durchschnittlich		

Ergebnisbereich Qualifizierung		
Wirkt über-durchschnittlich	Interne Weiterbildung zu frühkindlicher Bildung	Neben den vorhandenen Themen Verstärkung der Bereiche Kindesentwicklung, Spiel, Sprachentwicklung, Hygiene, Inklusion, kulturelle Werte, Rechnen Musik, Kunst und Alltagsfertigkeiten sowie Elternberatung
Wirkt durchschnittlich*	Ausbildung in frühkindlicher Bildung; Externe Weiterbildung zu frühkindlicher Bildung	Lobbyarbeit mit Arbeitgebern, Behörden und Politik für verstärkte und verbesserte Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten; Stärkung der Rolle des Spiels; Fachlichkeit zur inklusiven Förderung marginalisierter Gruppen
Wirkt unter-durchschnittlich	Finanzielle Unterstützung von Arbeitgebern und des Staates für Teilnahme an Weiterbildungen	Lobbyarbeit mit Arbeitgebern, Behörden und Politik für finanzielle Förderung für Aus- und Weiterbildungen

Die in der Tabelle genannten Faktoren, Wirkvariablen und deren Effekte wurden über schriftliche und mündliche Befragungen erfasst. Effektstärken für statistische Effekte wie sie eigentlich in üblichen Maßzahlen angegeben werden, können nicht ausgewiesen werden, da von uns als Forschungsgruppe diesbezüglich keine eigenen Studien in den Projekten nach den o.g. Arbeitsansätzen gemacht werden konnten, also nicht gemessen werden konnten. Die Angaben beruhen auf subjektiven Einschätzungen und Angaben, die an anderer Stelle empirisch zu überprüfen und ggf. zu relativieren wären. Dennoch basieren die generalisierten Empfehlungen auf dem von uns über Befragungen erhobenen

Datensatz und lassen sich auf die quantitativ wie qualitativ ausgewerteten Daten zurückführen. Aus Datenschutzgründen wurde aufgrund der kleinen Stichprobe auf eine länder- und/oder kontinentspezifische Darstellung in international-vergleichender Absicht verzichtet. Absicht war es, die quer durch alle Projekte und die uneinheitlich umgesetzten Arbeitsansätze genannten Aussagen in ihrer Breite im Hinblick auf Effekte und Faktoren zwischen den beiden Polen Gelingen und Misslingen abzubilden, zu bewerten und Empfehlungen folgen zu lassen, die durchaus als Entwicklungsaufgaben für die Ansätze und Projekte der frühkindlichen Bildung aufgefasst werden dürfen.

13.3.3 Ausblick

Faktoren und Wirkvariablen wie Strukturen, Ausstattung, Methoden, Medien, Fachkompetenz und letztlich auch finanzielle Ressourcen sind allein für sich genommen keine zwingenden Selbstläufer und Garanten für Erfolg und Qualität in der frühkindlichen Bildung. Ausschlaggebend für die nachhaltige Wirksamkeit der Arbeitsansätze sind zunächst die Haltung, eine positive Einstellung und wertschätzende Zugewandtheit zu Kindern und zum Schutz von Kindern sowie die Überzeugung von der weitreichenden Bedeutung frühkindlicher Bildung. Zugleich steigen die Chancen des Erfolgs von Maßnahmen der frühkindlichen Bildung, wenn die Zusammenhänge und wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen Erziehung, Entwicklung, Ernährung, Hygiene und Gesundheit als Ganzes wahrgenommen und umgesetzt werden.

Für das Gelingen sind dennoch Kompetenzen für den pädagogisch richtigen und wertvollen Umgang mit Kindern notwendig. Nur fachlich versiertes und über Schulungen wie Ausbildungen befähigtes Personal, aber auch die über gezielte bewusstseinsbildende, aufklärerische Maßnahmen sensibilisierten und befähigten Eltern selbst, können Kinder bewusst stark machen und in ihren Entwicklungen begleiten, betreuen und fördern. Für beide gilt es, das natürliche kindliche Spielen wie das pädagogisch angeleitete Spiel und Impulse gebende Fördern als Basis für eine nachhaltige ganzheitliche Entwicklung zuzulassen und praktisch umzusetzen.

Familien und professionell helfende Personen sind zwei verschiedene Mikrosysteme, müssen aber lernen, sich auch als Gesamtsystem zu verstehen, das dann funktioniert, wenn die Vorstellungen und das Selbstverständnis von Erziehung, Bildung und Förderung miteinander abgestimmt und die praktisch zum Einsatz kommenden Hilfen synchronisiert sind, so dass diese dann zielführend und auf der Basis einer guten Förderdiagnostik planbar werden und das erzieherische Wirken und pädagogische Fördern überprüf- und messbar werden.

Mikro- und mesosystemische, insbesondere aber makrosystemische Strukturen und verlässliche Arbeitsbedingungen erleichtern die konkret praktische Umsetzung solcher ganzheitlich wie verlässlich und regelmäßig angelegter entwicklungsanregender Maßnahmen und vielseitiger Anlässe zum Lernen und befördern damit den strategischen Vollzug frühkindlicher Bildungsangebote.

Von der Politik bestimmte gesellschaftliche Systeme können frühkindliche Programme legitimieren und bejahen. Sie beschleunigen den flächendeckenden Auf- und Ausbau frühkindlicher Bildungssysteme als eigenständigen Bil-

dungsbereich, vor allem dann, wenn ausreichend finanzielle Ressourcen bereit gestellt werden, die ein Mindestmaß an personellen, räumlichen und sachlichen Rahmenbedingungen und eine koordinative und mit den nachfolgenden Bildungsbereichen fein abgestimmte und vernetzte Organisationsentwicklung zulassen. Dann lassen sich die Vielfalt pädagogischer Angebote, die Vielzahl der Lernorte und die Systeme der gesundheitlichen Versorgung und Ernährung ressourcenbewusst, aber gewinnbringend miteinander vernetzen und die Übergänge von der frühkindlichen Bildung zur schulischen Bildung partizipativ und unter Einbezug aller am Kindeswohl interessierten Stakeholdern sinnvoll in die Zukunft gestalten.

Das Potential von lokalen Initiativen und Ressourcen, Behörden und nationalen sozialen Sicherungssystemen gilt es für eine bedarfsgerechte, d.h. eine zwischen fokussierten und komplexen Angeboten organisierte frühkindliche Bildungsarbeit reflexiv zu erkennen, konstruktiv zu nutzen und kollektiv zu verantworten. So steigen auch die Chancen, einen verbindlichen, landesweiten und damit chancengleichen Rahmen- und Aktionsplan für frühkindliche Bildung aller Kinder auf den Weg zu bringen, der insbesondere dem vierten Ziel „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ der im Jahr 2015 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedeten Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals) der Agenda 2030 zu entsprechen weiß und dann sicherstellen kann, dass „alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind“ .

Noch aber definieren die neuen UN-Entwicklungsziele eine Entwicklungsaufgabe für die Sozial-, Gesundheits- und Bildungspolitik, die bis zum Jahr 2030 erfüllt sein soll, so dass am Schluss sich mit Ernesto Cardinal festhalten lässt: „Wir sind noch nicht im Festsaal angelangt, aber wir sind eingeladen. Wir sehen schon die Lichter und hören die Musik“. Was wir schon heute auch Dank der Studie der Kindernothilfe wissen und deshalb auch weitergeben dürfen ist, dass das warum entscheidend ist für das, wie etwas gemacht wird und, dass das warum und wie zusammen darüber entscheidet, was schon gemacht wird und noch getan werden muss, um die Kinder in ihrer Entwicklung zu stärken, zugleich zu schützen und auf ihre schulische Bildung bestens vorzubereiten. Gelingt das, dann ergeben sich für alle Kinder bemerkenswerte Perspektiven für ein selbstbestimmtes, gesundes, sozialintegratives, selbstwirksames und sinnvolles Leben, das in Anerkennung von Vielfalt gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung sichern sollte und die Welt, in der sie leben humaner, demokratischer, friedlicher und inklusiver machen dürfte.

13.4 Fazit der Studie

Die Studie bestätigt, dass die ersten Jahre im Leben eines Kindes maßgeblich die kindliche Entwicklung prägen und nachhaltig die emotionale, körperliche, geistige und soziale Entwicklung eines jeden Menschen beeinflussen. Allein 80% der Reifung des Gehirns findet in den ersten drei Lebensjahren statt und bringt fundamentale motorische, sprachliche, kognitive, emotional-affektive und soziale Kompetenzen zur Entfaltung. Solche Meilensteine der menschlichen Entwicklung entscheiden nicht nur über die physische und psychische Gesundheit, sondern auch über die Schulreife und das Schuleintrittsalter. Letztlich bestimmen das frühe Erwachen und das bewusste Ausleben dieser kindlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sehr tiefgreifend die wichtigste und expansivste Phase des Lernens bis zum 10. Lebensjahr im Kindergarten und in der Grundschule.

Frühkindliche Angebote in Familien und vorschulischen Einrichtungen haben einen entscheidenden Einfluss auf die späteren Lern- und Bildungserfolge in der Schule. Frühkindliche Bildung ist der elementare Wegbereiter in ein erfülltes Schul-, Berufs- und Arbeitsleben, mitverantwortlicher Türöffner für ein Leben als Erwachsener und das Erleben von Lebensqualität. Nicht zuletzt beflügelt frühkindliche Bildung die gesellschaftliche Teilhabe und beeinflusst als grundsteinlegende Instanz die spätere soziale Anerkennung und Wertschätzung. Nicht umsonst gilt die Phase der frühkindlichen Entwicklung als die wichtigste Entwicklungsphase im Leben eines jeden Kindes auf der ganzen Welt!

Gute neonatale Bedingungen, eine sichere Bindung, elterliche Zuwendung und Fürsorge, ausreichende und ausgewogene Ernährung, angemessene Hygienevorkehrungen und gesundheitserhaltende und Krankheitsrisiken abwendende Maßnahmen, ein pädagogisch wertvoller Umgang, entwicklungsstimulierende Anregungen, das kindliche Spiel und frühe Hilfen in der Familie wie in vorschulischen Einrichtungen der Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund gesetzlich verbrieft und greifender Maßnahmen des Kinderschutzes sind der Nährboden für ein unbeschwertes Heranwachsen ab dem Säuglingsalter und die chancengleiche Ausschöpfung kindlicher Entwicklungspotentiale. Dem stehen zahlreiche und vielschichtige Risikofaktoren wie Armut, mangelnde Hygiene, Ernährung und Gesundheit, Stress in der Familie, spürbare Konflikte im Umfeld wie destabilisierende politische Zustände bis hin zu lebensjährlichen Kriegszuständen, Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung, Ausbeutung sowie nicht ausreichende Fürsorge, fehlende oder inadäquate Entwicklungsanreize und entwicklungslogische Lernmöglichkeiten gegenüber.

Das weltweit gesetzlich verbrieftete Recht auf Bildung ist ein egalitäres Menschenrecht, was vor allem für Kinder im Vorschulalter nicht an Bedingungen geknüpft sein darf. Dieses menschenrechtliche Denken muss deshalb dem sonst üblichen wirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Denken über- und nicht nachgeordnet sein, was im Falle von frühkindlicher Bildung leicht fallen dürfte. Denn auch aus ökonomischer Sicht sind Programme der frühkindlichen Bildung sinnvoll. Sie gelten als die kosteneffektivste Investition in das Humankapital einer Gesellschaft, das nachhaltige Entwicklungen für den einzelnen Menschen, seine Individuation und Sozialisation sowie das Zusammenleben und Zusammenhandeln der Menschen auszulösen vermag. Allerdings sind Angebote frühkindlicher Bildung in Ländern des globalen Südens noch sehr selten. Nur knapp 20% der Kinder in den Entwicklungsländern haben überhaupt Zugang zu vorschulischen Bildungsangeboten. Kinder marginalisierter Gruppen gehören mit Blick auf die folgenden vier Strukturelemente, die das Recht auf Bildung gemäß dem Sozialpakt der Vereinten Nationen (ICESCR) kodifizieren und die als 4A-Schema bekannt sind: Availability, Accessibility, Acceptability und Adaptability zu den Bildungsbenachteiligten.

Die normativen Ansprüche und Setzungen zur Verbesserung der frühkindlichen Bildungssituation in der gegenwärtigen Praxis der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit sind daher richtig, finden sich aber (noch) selten Niederschlag in konkreten Umsetzungsplänen. Zugleich sind die Forschungslücken erschreckend groß. Es fehlen empirisch abgesicherte Ergebnisse, insbesondere über Langzeiteffekte frühkindlicher Bildung.

Im Spiegel der Ergebnisse der Studie erweisen sich die aktuellen Konzepte und Ansätze zur Umsetzung frühkindlicher Bildung der Kindernothilfe als zielführend. Sowohl fokussierte Ansätze, z.B. Schulungen von Lehrkräften und Eltern, Kinderrechtsarbeit, Öffentlichkeitsarbeit und psychosoziale Hilfe, als auch komplexere Ansätze, z.B. der Selbsthilfegruppenansatz oder der Gemeinwesenentwicklungsansatz zeigen Wirkungen und können systemische Veränderungen befördern und unmittelbar spürbare Entwicklungen bei den Kindern auslösen.

Zu betonen ist, dass alle Ansätze der Kindernothilfe zu Recht sehr stark vom Kinderrechtsansatz geprägt sind und sich deshalb bewusstseinsbildend insgesamt sehr positiv auf das Selbstverständnis der Vor-Ort-Aktivitäten und die praktische Umsetzung auswirken. Aus wissenschaftlicher Sicht kann nicht beurteilt werden, ob und ggf. welchem Ansatz eine Vorfahrt einzuräumen wäre, da die

von uns erhobenen Daten eben nur eine Momentaufnahme der frühkindlichen Bildungssituation abbilden, die keine Rückschlüsse auf Langzeiteffekte zulassen und robuste Wirksamkeiten belegen können.

Bei aller Vorsicht lässt sich aber dennoch festhalten, dass die von der Kindernothilfe unterstützten Projekte mit einem Fokus auf Schulungsangeboten besonders effektiv sind. Fortbildungen zum Thema Gesundheit und Ernährung zeigen rasch Wirkung und verbessern die Lebens- und damit auch die Reifungs- und Entwicklungssituation der Kinder. Dies gilt auch für Maßnahmen, welche die Familien stärken und die Bedeutung der Familie mit Blick auf stark kindliche Entwicklungen begünstigende Faktoren wie elterliche Liebe, Bindung, Beziehung, innerfamiliäre Kommunikation und stimulierende Aktivitäten und angstfreie Hin- und Zuwendungen zum Kind thematisieren und diese in den Familien erlern- und anwendbar machen.

Die Rückmeldungen aus den Projekten geben aber auch Hinweise darauf, dass solche Schulungen und Maßnahmen um pädagogisch relevante Inhalte erweitert werden sollten, die den Stellenwert von Musik, Kunst, Sprache, Kultur, erzieherisches Verhalten, psychosoziale Hilfen und das entwicklungsfördernde Spiel für die frühkindliche Bildung und Entwicklung herausheben und gewinnbringend thematisieren. In diesem Zusammenhang erfreut, dass das freie Spielen und das spielerische Lernen von vielen/allen Akteuren als zentrale Aneignungs- und Tätigkeitsstufe heranwachsender und sich entwickelnder Kinder gesehen wird und als entscheidende Wirk- und Einflussvariabel in der frühkindlichen Bildungsarbeit betrachtet wird. Mit Blick auf die in die Studie einbezogenen frühkindlichen Bildungsprojekte verweisen die Daten auf Zufriedenheiten über bereits Erreichtes wie Herausforderungen. Während sowohl in den quantitativen wie qualitativen Analysen bereits beachtliche Entwicklungen in den untersuchten Dimensionen Prozessqualität und Organisationsqualität erkennbar sind, sollten Aspekte, welche die Strukturqualität bestimmen, z.B. die Arbeitssituation, Lohnzahlungen, Räumlichkeiten, Administration, Management usw. aus

Sicht der Projektverantwortlichen vor Ort noch zufriedener gelöst werden. Die Notwendigkeit der Vernetzung aller Maßnahmen, die der frühkindlichen Bildung zuarbeiten, wird sehr wohl gesehen, bisweilen aber auch als schwer beeinflussbar/schwer realisierbar eingeschätzt. Ebenfalls als Herausforderung für die unmittelbare Zukunft werden genannt: Inklusion, Monitoring, insbesondere, ob und wie Langzeiteffekte nachgewiesen und damit die Nachhaltigkeit der frühkindlichen Bildungspraxis unter Beweis gestellt werden können.

In der Summe sprechen die Ergebnisse der vorliegenden Studie dafür, dass die Kindernothilfe das immense Potenzial frühkindlicher Bildung nicht nur erkannt, sondern bereits in erfolgreichen Strategie- und Handlungsplänen umgesetzt hat. Durch ihr politisches Engagement in diesem Bereich besteht die Hoffnung, dass das Thema frühkindliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit zukünftig mehr Gehör und mehr Unterstützung auf politischer Ebene finden wird, um dem Ziel eines weltweit flächendeckenden Angebots für alle Kinder immer näher zu kommen.

In der Summe sprechen die Ergebnisse dafür, dass bereits erprobte und erfolgreiche Ansätze der Kindernothilfe in ihrer Vielfalt und ihren länderspezifischen Kontexten als Promising-Practice-Beispiele anderen Organisationen Orientierung und richtungweisende Impulse geben können. Auf politischer Ebene könnten diese über gezielte Kampagnen und Strategien bekannter gemacht und vorangetrieben werden. Dabei sollten die herausgearbeitete Erfolgsfaktoren und Herausforderungen berücksichtigt werden. Als zentrales Ergebnis der Studie bleibt festzuhalten, dass sich die Projektpartner der Kindernothilfe vor Ort das Anliegen der frühkindlichen Bildung zu eigen gemacht haben und hoch engagiert und unter den speziellen Bedingungen der Länder wie Kontinente beachtliche und wertvolle Arbeit leisten. Dabei werden professionelle Angebote genauso umgesetzt wie niederschwellig ehramtliche Projekte durchgeführt, die bereits viel leisten und qualitativ wertvoll das Anliegen der frühkindlichen Bildung für alle Kinder umsetzen.

14 Akronyme und Abkürzungen

ACECQA	Australian Children's Education and Care Quality Authority	ISSA	International Step by Step Association
AEE Rwanda	African Evangelistic Enterprise Rwanda	IBE	UNESCO International Bureau of Education (Geneva)
AMURT	Ananda Marga Universal Relief Team	IE	Inclusive Education
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [German Agency for Economical Cooperation and Development]	IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik
CEBIAE	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas	IJEC	International Journal of Early Childhood
CETM	Centro de Estudios y Trabajo de la Mujer	IWGE	International Working Group on Education
CG	Consultative Group	JICA	Japan International Cooperation Agency
CGECCD	Consultative Group on Early Childhood Care and Development	KNH	Kindernothilfe
CSIE	Centre for Studies on Inclusive Education	MDGs	Millennium Development Goals
DFID	Department for International Development (UK)	N	Grundgesamtheit in der Statistik
ECCE	Early Childhood Care and Education	NAEAYC	The National Association for the Education of Young Children (USA)
ECD	Early Childhood Development	NEGP	The National Education Goals Panel (USA)
ECE	Early Childhood Education	NGO	Non-governmental Organization
ECEC	Early Childhood Education and Care	NORAD	Norwegian Agency for Development Cooperation
EFA	Education for All	OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
EU	European Union	OIC	Organization of Islamic Cooperation
EYRA	Early Years Regional Alliance	OMEP	World Organization for Early Childhood Education
FC	Facilitator for Change	OMEP	
GCE	Global Campaign for Education	ERS-SDEC	Environmental Rating Scale for Sustainable Development in Early Childhood
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit [German Agency for International Cooperation]	OND Hesed Foundation, Inc.	Oblates of Notre Dame Hesed Foundation
GMR	(Education for All) Global Monitoring Report	SADEGUA	Asociación Servicios de Apoyo al Desarrollo de Guatemala
GPE	Global Partnership for Education	SHG	Selbsthilfegruppe
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit [German Agency for Technical Cooperation]	SDGs	Sustainable Development Goals
GWE	Gemeinwesenentwicklung	UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
HECDI	Holistic Early Childhood Development Index	UNICEF	United Nations Children's Fund
IECCE	Indigenous Early Childhood Care and Education	USAID	U.S. Agency for International Development
IICBA	International Institute for Capacity Building in Africa		
IIEP	International Institute for Education Planning		
ISCED	International Standard Classification of Education		

15 Quellenverzeichnis

15.1 Literaturverzeichnis

Arnold et al. (2006): Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward (UNESCO).

Awopegba, Oduolowu & Nsamenang (2013): Indigenous Early Childhood Care and Education (IECCE) Curriculum Framework for Africa: A Focus on Context and Contents (UNESCO, IICBA, Addis Ababa, Fundamentals of Teacher Education Development 6).

Becker-Stoll (2009): Die Bedeutung der Qualität in der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren (Internetdokument, URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1990.pdf>).

Becker-Stoll & Fröhlich-Gildhoff (2008): Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern (Staatsinstitut für Frühpädagogik, IFP-Infodienst).

Bobonis et al. (2006): Anemia and school participation. In: *Journal of Human Resources*, 41 (4) S. 692–721.
Boyle Swiniarski (2014): World class initiatives and practices in early education. Moving forward in a global age (Educating the young child v. 9).

Britto, Engle & Super (2013): Handbook of early childhood development research and its impact on global policy (New York: Oxford University Press).

Burger (2010): How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. In: *Early Childhood Research Quarterly* 25 (2), S. 140–165.

Bühner (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (München: Pearson Studium).

Denboba et al. (2014): Stepping up Early Childhood Development. Investing in Young Children for High Returns (World Bank Group, CIFF).

Don de Savigny & Taghreed Adam (2009): Systems Thinking for Health Systems Strengthening. Alliance for Health Policy and System Research (WHO).

DFID, Government U. K. (2015): Policy Paper. 2010 to 2015 government policy: health in developing countries.

DFID, Government U. K. (2015): Policy Paper. 2010 to 2015 government policy: education in developing countries.

Drost et al. (2011): Selbsthilfegruppen-Ansatz. Hand in Hand zum Wohl der Kinder (Kindernothilfe e.V.).

Education International (2010): Early Childhood Education: A Global Scenario. A Study conducted by the Education International ECE Task Force.

Evans, Myers & Ilfeld (2000): Early childhood counts : a programming guide on early childhood care for development. WBI learning resources series*World Bank Institute (WBI). Washington, D.C. : The World Bank (Internetdokument, URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2000/05/437071/early-childhood-counts-programming-guide-early-childhood-care-development>).

GIZ (2013): An Investment for Life – Early Childhood Education strengthens Education Systems (Discussion Paper).

Grantham-McGregor & Cheung (2007): Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. In: *Lancet* (369), S. 60–70.

Hussy, Schreier & Echterhoff (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften – für Bachelor. (Berlin, Heidelberg: Springer).

Jarimillo & Tietjen (2001): Early childhood development in Africa: can we do more for less? A look at the impact and implications of pre-schools in Cape Verde and Guinea (Washington, DC: World Bank).

Kilburn (2014): Programs that Work, from the Promising Practices Network on Children, Families and Communities (RAND Corporation).

Kindernothilfe e.V. (2014): Kindernothilfe-Position zum Thema Bildung.

Kindernothilfe e.V., Weltsichten (2014): Bildung ändert alles – von Anfang an. Das Potenzial der frühkindlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung.

- Landry (2005): Effective Early Childhood Programs. Turning Knowledge into Action.
- Markowitz, Jahn & Wöfl: Promising Practice in Inclusive Education (Diskussions-Papier entstanden im Rahmen der IWGE-Konferenz 2014 in Berlin, organisiert von BMZ/GIZ).
- Meinzer, Gertsch & Light-Borsellini (2013): An Investment for Life – Early Childhood Education strengthens Education Systems. Discussion Paper (BMZ/GIZ Bonn).
- Munoz (2012): Rights from the Start – Early Childhood Care and Education (Global Campaign for Education).
- Mustard (2007): Experience-based brain development: Scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world in Young & Richardson (Hrsg): Early Child development: from measurement to action – A priority for growth and Equity (Washington DC: World Bank).
- OECD (2006): Starting strong II. Early childhood education and care (Paris).
- OECD (2012): Starting strong III. A quality toolbox for early childhood education and care (Paris).
- Penn (2004): Childcare and Early Childhood Development Programmes and Policies: Their relationship to eradicating child poverty. CHIP Report No. 8. (Childhood Poverty Research and Policy Centre (CHIP) & Save the Children).
- Peralta (2008): Quality: Children's right to appropriate and relevant education. In: Early Childhood Matters (Bernhard van Leer Foundation) (110), S. 3–12.
- Rao et al. (2013): Early childhood development and cognitive development in developing countries: A rigorous literature review. London: Department for International Development (Internetdokument, URL: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=V0mLaFqqom0%3d&tabid=3465&mid=6935>).
- Save the Children (2012): Laying the Foundations.
- Save the Children (2013): Learning for a better future.
- Save the Children (2013): Ending the hidden exclusion. Learning and equity in education post-2015.
- Schweinhart et al. (2005): Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40. In: Monographs of the HighScope Educational Research Foundation.
- Shonkoff et al. (2012): An Integrated Scientific Framework for Child Survival and Early Childhood Development (Pediatrics).
- Stamm, Margrit (2008): Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30 (3), S. 595–614.
- Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (Wiesbaden: Springer VS).
- Temple & Reynolds (2005): Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs. In: Economics of Education Review, S. 126–144.
- UNICEF: The Formative Years: UNICEF's Work on Measuring Early Childhood Development.
- UNICEF: Early Childhood Development: The key to a full and productive life.
- UNESCO (2007): Strong Foundations (EFA Global Monitoring Report).
- UNESCO (2010): Reaching the Marginalized (EFA Global Monitoring Report).
- UNESCO (2012): Youth and Skills. Putting Education to Work (EFA Global Monitoring Report).
- UNICEF (2012): A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality.
- UNICEF (2012): Evaluations of Getting Ready for School: A Child-to-Child Approach. In Brief.
- UNICEF (2014): Early Childhood Development: A Statistical Snapshot.
- Van der Gaag & Tan (1998): The Benefits of Early Child Development Programs. An Economic Analysis.
- Viernickel (2014): Die NUBBEK-Studie: Ihre Relevanz für die Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Diskussion zum Schwerpunktthema. In: Frühe Bildung 3 (2), S. 104–115.
- Barnett & Masse (2006): Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. In: Economics of Education Review, S. 113–125.

15.2 Websites

<http://www.acecqa.gov.au/Quality-Areas>
<http://www.bildungskampagne.org/media/consequat-jugis-patria>
<http://www.bildungskampagne.org/bildung-fuer-alle-eine-kleine-geschichte-grosser-versprechen>
http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/gesundheit/menschenrecht_gesundheit/index.html
http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/bildungsfoerderung_deu/index.html
http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/formale_grundbildung/Handlungsansaetze-Allgemeine-Grundbildung/index.html
<http://www.childfund.de/de/projekte/fokusthemen.html>
<http://www.childfund.de/uploads/pics/ChildFund-Jahresbericht-2014-Web.pdf>
<http://www.ecdgroup.com/about-eccd/>
<http://www.ecdgroup.com/about-eccd/structure/>
<http://www.ecdgroup.com/about-eccd-2/4-cornerstones/www.earlyyearsregionalalliance.nl/about-eyra>
<http://www.ecdgroup.com/about-eccd/core-activities/>
www.earlyyearsregionalalliance.nl/about-eyra
<http://www.earlyyearsregionalalliance.nl/actions>
https://www.giz.de/de/ueber_die_giz/1689.html
<https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-education-in-developing-countries/2010-to-2015-government-policy-education-in-developing-countries>
<https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-health-in-developing-countries>
<http://www.issa.nl/content/early-years-regional-alliance-0>
http://www.kindernothilfe.de/Engagieren/Aktiv+dabei/Kampagnen/Bildung+%C3%A4ndert+alles+_+von+Anfang+an%21-p-2174.html
<http://www.kindernothilfe.de/%C3%9Cber+uns/Wie+wir+helfen/Hilfe+zur+Selbsthilfe.html>
<http://www.kindernothilfe.de/%C3%9Cber+uns/Wie+wir+helfen/Gemeinwesenentwicklung.html>
<http://www.kinderschutzbund-bayern.de/infos-fuer-eltern/elternkurse.html>
http://www.jica.go.jp/english/our_work/thematic_issues/education/pdf/position_papaer.pdf
http://www.jica.go.jp/english/publications/j-world/c8h0vm00009ezm80-att/1507_01.pdf
http://www.jica.go.jp/english/our_work/thematic_issues/health/c8h0vm00005zn19g-att/position_paper.pdf
<http://www.mpg.de/6642993/kindliches-trauma-erbgut>
<http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf>
<http://www.norad.no/en/front/thematic-areas/education/education-quality/>
<http://www.norad.no/en/front/thematic-areas/global-health/health-and-society/>
www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox
<http://www.plan.de/wie-wir-arbeiten/unsere-acht-arbeitsfelder.html>
<http://www.plan.de/plan-in-afrika/ruanda/projekt-kindergaerten.html>
<http://www.savethechildren.de/was-wir-tun/schule-und-bildung/>
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673607600324>
<https://sustainabledevelopment.un.org/sdgsproposal.html>
www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/
http://www.unicef.org/earlychildhood/index_69851.html
http://www.unicef.org/education/bege_61627.html
http://www.unicef.org/education/bege_61646.html
<http://www.unicef.org/education/files/ChildtoChildBrief2012.pdf>
http://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/Kliniken/Kinder_Jugendpsychiatrie/Praesentationen/Rau_2014_Entwicklungsschritte_1.pdf
<https://www.usaid.gov/news-information/videos/kangaroo-care>
<https://www.usaid.gov/what-we-do/global-health/maternal-and-child-health>
<https://www.usaid.gov/what-we-do/global-health/nutrition>
<http://www.worldomep.org/en/about-omep-2/>
<http://www.worldomep.org/en/esd-scale-for-teachers/>
<http://www.worldomep.org/en/wash-from-the-start/>

<http://www.worldvision.de/unsere-arbeit.php>
http://www.worldvision.de/_downloads/allgemein/14wbde.pdf
<http://www.worldvision.de/spenden-starthelfer-werden.php>
<http://www.worldvision.de/spenden-starthelfer-werden.php>

15.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsablauf (Markowetz)	9
Abbildung 2: Dimensionen frühkindlicher Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit (Wölfel)	15
Abbildung 3: Entwicklung des menschlichen Gehirns (Grantham-McGregor und Cheung 2007)	16
Abbildung 4: Ertragsrate von Investitionen in Humankapital (Heckman/Carneiro 2003)	18
Abbildung 5: Der Getting-Ready-for-School-Ansatz (UNICEF 2012b)	26
Abbildung 6: Schlüsselinterventionen für junge Kinder und ihre Familien (Denboba et al 2014)	28
Abbildung 7: Modulüberblick (Markowetz, Wölfel & Jahn)	44
Abbildung 8: „Benefit – Outcome“ (Markowetz)	48
Abbildung 9a: Die „Oberfläche“ der Drehscheibe (Markowetz)	49
Abbildung 9b: Das „Innenleben“ der Drehscheibe (Markowetz)	50
Abbildung 10: Item-Entwicklung (Grafische Darstellung: Wölfel)	53
Abbildung 11: Mehrebenen-Modell (Wölfel)	82
Abbildung 12: Politische Forderungen und Empfehlungen (Wölfel)	88

16 Anhang

16.1 Ausgewählte Instrumente für frühkindliche Bildungsangebote in der Entwicklungszusammenarbeit

Index für Inklusion, Lernen, Partizipation und Spiel in Kindertageseinrichtungen, CSIE 2006

Bereich: Entwicklung von inklusiven Kindergärten

Zielgruppen: Alle Kinder

Herausgabe: 2006

Ziel: Inklusive Entwicklung von Kindergärten, um der Vielfalt der Bedarfe der Kinder gerecht zu werden

Ansatz:

Inklusive Einrichtungsentwicklung nach den Dimensionen

- Entwicklung einer inklusiven Einrichtungskultur
- Entwicklung von inklusiven Regeln für die Einrichtung
- Einführung/Umsetzung inklusiver Praktiken

Spiralförmiger partizipativer Prozess:

- Analyse von Einstellungen, Regeln und Praktiken
- Entwicklung eines Plans für die inklusive Einrichtungsentwicklung
- Festlegen und Umsetzen von Prioritäten
- Analyse des Änderungsprozesses für Anpassungen und weitere Schritte

Starting Strong; Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care, Five Curriculum Outlines, OECD 2004

Bereich: Curricula

Zielgruppen: Alle Kinder

Herausgabe: 2004

Ziel: Curriculum Entwicklung für frühkindliche Entwicklung

Ansatz:

- Experimentelles Lernen, effektives Lernen durch Wohlfühlen und Partizipation
- Aktives Lernen durch Schlüsselerfahrungen
- Auf die Kinder hören
- Alle Stakeholder sind involviert
- Ziele eines modernen Curriculums frühkindlicher Bildung

Indigenous Early Childhood Care and Education (IECCE) Curriculum Framework for Africa: A Focus on Context and Contents, UNESCO 2013

Bereich: Entwicklung von Angeboten der frühkindlichen Bildung für indigene Bevölkerungsgruppen in Afrika

Zielgruppen: Kinder indigener Bevölkerungsgruppen in Afrika

Herausgabe: 2006

Ziel: Inklusive Entwicklung von Angeboten der frühkindlichen Bildung für indigene Bevölkerungsgruppen

Ansatz:

Inklusive Einrichtungsentwicklung nach den Dimensionen

- Indigene Praktiken der frühkindlichen Bildung identifizieren
- Monitoring und Evaluierung
- Muttersprachbildung
- Indigener Curriculum Rahmenplan
- Orientierung für Ansätze frühkindlicher Bildung

Gemeindenaher Rehabilitation, WHO 1978

Bereich: Gesundheit, Bildung, Arbeit und soziale Sicherheit

Zielgruppen: Kinder und Familien, Kinder mit Behinderungen

Herausgabe: 1978

Ziel: Zugang zu Gesundheit, Bildung, Arbeit und sozialer Sicherheit für marginalisierte Kinder, Fokus Behinderung

Ansatz:

- Einbezug von Zielgruppen und Gemeinden
- Ganzheitliche Förderung über Beratung und Anleitung in den Familien: Gesundheit, Bildung, Arbeit und soziale Sicherheit
- Multisektor Strategie

Ganzheitlicher Rahmenplan für die Entwicklung frühkindlicher Bildung; Ein technischer Leitfaden, HECDI UNESCO 2014

Bereich: Technischer Leitfaden für Angebote zur frühkindlichen Entwicklung indigener Bevölkerungsgruppen

Zielgruppen: Einrichtungen und Politiken

Herausgabe: 2013

Ziel: Monitoring von frühkindlicher Entwicklung für die Planung von Politiken und Aktivitäten für:

- Kinder überleben, zeigen eine altersgerechte Entwicklung und lernen
- Kinder haben kognitiv anregende, emotional unterstützende Umgebungen
- Kinder und Familien haben Zugang zu qualitativ hochwertigen Angeboten und Diensten der Gesundheitsversorgung, Ernährung, Bildung und sozialen Sicherheit.
- Die Rechte der Kinder werden gesichert durch die Umsetzung von Politiken und Programme zur Unterstützung der Kinder und Familien.

Ansatz:

Überprüfung des Wohlbefindens von jungen Kindern über:

- Identifizierung von Zielen im Einklang mit den Kinderrechten und den Zielen des Weltaktionsprogramms „Bildung für Alle“
- Unterstützung im Finden von Indikatoren, um den Fortschritt zu prüfen, die Politik zu informieren und Praktiken anzuleiten
- Fokus auf die Hauptbereiche Kindesentwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bildung, soziale Sicherheit, Armut und Unterstützung durch die Eltern

A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality, Unicef 2012

Bereich: Indikatoren frühkindlicher Bildung

Zielgruppen: Bildungsministerien

Herausgabe: 2012

Ziel: Forschung, Monitoring und Entwicklung

Ansatz:

Überprüfung von

- Qualität der Betreuung: Lernmaterialien, Unterstützung beim Lernen und angemessene Pflege und Betreuung
- Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten
- Übergreifender Entwicklungsstand eines Kindes: Fähigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen, körperliche Entwicklung, sozio-emotionale Entwicklung und die Fähigkeit und Bereitschaft zu lernen

Instrumente:

- UNICEF MICS (Multiple Indicator Cluster Survey)
- Information zu erhobenen Daten
- data.unicef.org



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

Univ.-Prof. Dr. Reinhard Markowetz
Janina Wöfl, Sonderpädagogin
Dipl. Päd. (univ.) Klaus Jahn, Studienrat



Frühkindliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit

Eine empirische Studie zu Leistungen und Qualität in fünfzehn ausgewählten Projekten auf drei Kontinenten der Kindernothilfe e.V.

Fragebogen (Vollversion)

April 2015



Bildung ändert alles – von Anfang an

Frühkindliche Bildung ...

... in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit umfasst die Bereiche Bildung, Betreuung, Gesundheit und Ernährung. In interdisziplinärer Zusammenarbeit soll die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes gefördert werden, damit jedes Kind die Chance bekommt, sein volles Potenzial zu entfalten. Die Interventionsmaßnahmen sind an den Lebensphasen eines jungen Kindes orientiert und können dabei von pränataler Unterstützung und Bildung der Mütter bis hin zur Förderung und Begleitung des Kindes bis zum Schuleintritt reichen (0-6 Jahre). Im Rahmen frühkindlicher Bildung werden u.a. auch Vorschulprogramme („preschool“) angeboten, welche für Kinder ab 3 Jahren angeboten werden. In einigen Maßnahmen wird die häufig kritische Übergangsphase in die Schule begleitet (bis ca. 8 Jahre).

(vgl. GIZ 2013, Rao et al. 2013, Stamm und Edelmann 2013, Swiniarski 2014, u.a.)

Wichtige Informationen zum Fragebogen

Bitte unbedingt vor dem Ausfüllen und Bearbeiten lesen!!!

Worum geht es?

Seit über 50 Jahren unterstützt die Kindernothilfe als Kinderrechtsorganisation weltweit Kinder in schwierigen Lebenslagen und setzt sich für ihre Rechte ein. Rund 1,5 Millionen Mädchen und Jungen stärkt und schützt die Kindernothilfe derzeit in 29 Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas.

Jedes Kind hat das Recht sich von Geburt an nach seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten zu entwickeln. Die ersten Lebensjahre eines Kindes sind für seine Entwicklung ausschlaggebend. Frühkindliche Bildungsprogramme, die auch das soziale Umfeld der Kinder einbeziehen, führen nachweislich zu einer Verbesserung der Ernährungssituation, stärken die Bindung zur Familie und fördern die Sozialkompetenz. Zahlreiche Studien belegen, dass Kinder, die in den ersten Lebensjahren gefördert werden, später erfolgreicher in der Schule und im Beruf sind. Viele soziale Benachteiligungen und Behinderungen könnten vermieden oder aufgefangen werden, wenn Kinder früh gefördert und frühkindliche Bildungschancen erhalten würden. Während in den Industriestaaten drei von vier Kindern von frühkindlicher Bildung profitieren, ist es in einigen Entwicklungsländern dagegen nur jedes zehnte Kind. Die Gründe für diese ungleiche Praxis der frühkindlichen Bildung sind vielfältig und haben möglicherweise mit niedrigen Prioritäten und geringen Ressourcen für diesen Bildungsbereich zu tun. Vermutlich fehlen aber auch Strategien, Konzepte und Modelle, die aufzeigen, wie frühkindliche Bildung in Armutskontexten systematisch gefördert werden könnte.

Die Studie will deshalb die gängige Praxis der Umsetzung frühkindlicher Bildungsprojekte kritisch hinterfragen und 15 ausgewählte Projekte der Kindernothilfe auf 3 Kontinenten wissenschaftlich auf den Prüfstand nehmen und dabei folgende Fragen beantworten:

- *Gibt es unter diesen Projekten bereits gute Herangehensweisen, anwendungsorientierte Ansätze und niedrigschwellige Konzepte einer gemeindenahen frühkindlichen Bildung, die sich in der Praxis bereits bewiesen haben, frühkindliche Bildung gelingen lassen und für die Kinder nachhaltig wirksam sind?*
- *Wie wird in diesen Projekten der Kindernothilfe gearbeitet und was wird schon alles geleistet?*

- *Welche Qualitäten und welche Wirksamkeiten werden dabei durch welche Strategien und Methoden bereits erreicht?*
- *Können solche innovativen und erfolgreichen Projekte weiteren Partnerorganisationen der Kindernothilfe als Orientierung und Modell dienen und sogar die Programme der Entwicklung des Gemeinwesens bereichern?*

Die Ergebnisse und Erkenntnisse der Studie sollen helfen die Fachwelt wie die Öffentlichkeit für das Thema frühkindliche Bildung und ihres Potenzials für nachhaltige Entwicklung zu sensibilisieren. Insbesondere aber sollen sie Leistungs- und Qualitätskriterien der frühkindlichen Bildungspraxis aufzeigen, die eine systematische Beurteilung guter Ansätze und erfolgreicher Praxis ermöglichen und damit ganz wesentlich zum quantitativen Ausbau wie der qualitativen Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung beitragen.

Was geschieht mit ihren Angaben?

Ihre Antworten werden ausschließlich im Rahmen der Studie der Kindernothilfe e.V. Deutschland verwendet. Ihre Angaben gehen nur an das Forschungsteam der LMU und werden von diesem absolut vertraulich behandelt. Die Daten werden mit Hilfe statistischer Software (SPSS) aufbereitet und ausgewertet. Die Ergebnisse werden anonymisiert, so dass die Identifikation von Personen und Projekten nicht möglich ist.

Wie lange dauert das Ausfüllen des Fragebogens?

Die Personen, die den Fragebogen getestet haben, benötigten zur Beantwortung der Fragen etwa 90 Minuten. Die Dauer variiert sicher von Projekt zu Projekt und hängt selbstverständlich von den länderspezifischen Unterschieden der frühkindlichen Bildungspraxis ab. Der strukturierte und standardisierte Fragebogen sieht im Wesentlichen das einfache Ankreuzen von zutreffenden Antwortvorgaben vor.

Wer sollte den Fragebogen ausfüllen und bearbeiten?

Der Fragebogen ist modular aufgebaut und richtet sich an die verschiedenen „Stakeholder“ Ihres Angebots der frühkindlichen Bildung:

- **Projektkoordinator**
- **Mitarbeiter (mind. 3, wenn möglich 5)**
- **Eltern (wenn möglich 10)**
- **Kinder (wenn möglich 10)**

Sie können Eltern und Kinder unabhängig voneinander auswählen, d.h. Sie müssen/sollen nicht die Eltern zu den von Ihnen ausgesuchten Kindern befragen – gerne auch andere Eltern. Wir haben die Fragebögen bereits für die verschiedenen „Stakeholder“ zusammengestellt (s. Anhänge). Die Koordination für das Ausfüllen des Fragebogens von den verschiedenen Zielgruppen obliegt dem Projektkoordinator oder Ansprechpartner der Kindernothilfe im jeweiligen Projekt. Unser Anliegen ist es mithilfe des Fragebogens möglichst zutreffende und valide Antworten zu bekommen. Bitte nehmen Sie sich deshalb die nötige Zeit für ein reflektiertes Bearbeiten des Fragebogens. Danke!

Wie ist der Fragebogen aufgebaut?

Der Fragebogen ist modular aufgebaut. Die 6 Module beziehen sich auf unterschiedliche Qualitätsdimensionen, welche themenspezifisch in verschiedene Bereiche untergegliedert sind. Folgender Modulplan ermöglicht Ihnen einen ersten Überblick über Struktur und Inhalte des Fragebogens.

Qualitätsdimensionen frühkindlicher Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit

Modulüberblick



Wie sollen Sie den Fragebogen ausfüllen?

- Bitte drucken Sie die Ihnen zugesandten Fragebögen in der vorgesehenen Anzahl komplett **farbig** aus, verteilen Sie die verschiedenen Versionen an die entsprechenden Stakeholder (Mitarbeiter, Eltern und Kinder).
- Bitte **helfen** Sie Ihren **Mitarbeitern und Eltern** beim Ausfüllen des Fragebogens. Kümmern Sie sich bitte bei möglichen **Sprach- und Verständnisproblemen** um eine(n) **Übersetzer(in)**, der die Fragen dann vorliest.
- Bitte füllen Sie mit den **Kindern** den Fragebogen **gemeinsam Schritt für Schritt** aus (mit jedem Kind **einzel**n). Lesen Sie die Fragen **langsam** und **deutlich** vor und erklären dem Kind die Antwortmöglichkeiten.
- Bitte beantworten Sie die Fragen in der vorgegebenen **Reihenfolge** und kreuzen die entsprechende Antwort an , bzw. füllen die wenigen Textfelder aus. Bitte halten Sie sich dabei **kurz** und **schreiben leserlich** in die dafür vorgegeben Zeilen. Verwenden Sie bitte nur einen Kugelschreiber in den Farben blau oder schwarz. In den meisten Fällen ist nur **ein** Kästchen anzukreuzen. Falls mehrere Kästchen angekreuzt werden können, erkennen Sie das an dem Hinweis: „**Mehrfachantwort möglich!**“.
- Falls Sie versehentlich das **falsche Kästchen** angekreuzt haben oder eine bereits gegebene Antwort ändern wollen, schwärzen Sie bitte die falsche Markierung, so dass das Kästchen **komplett schwarz oder blau** eingefärbt ist. Markieren Sie dann das richtige Kästchen durch Ankreuzen .
- Grundsätzlich ist es nicht notwendig den Fragebogen am Stück durchzuarbeiten. Sie und die anderen „Stakeholder“ können gerne unterbrechen. Mit Blick auf die Fülle der Aspekte, die im Fragebogen abgefragt werden, empfehlen wir dies ausdrücklich. Sollten Sie oder die anderen Stakeholder einige Fragen möglicherweise nicht oder nur unzureichend beantworten können, bitten wir Sie herzlich, die Informationen von extern einzuholen.
- Gleich zu Beginn des Bogens möchten wir ein paar Informationen über die Person, die den Fragebogen bearbeitet hat. Bitte achten Sie, als Projektkoordinator darauf, dass die ausfüllende Person, die Information über sich auf dem Fragebogen vollständig angibt und auch unterschreibt.

Wie kommt der von Ihnen ausgefüllte Fragebogen wieder zu uns zurück?

Bitte schicken Sie die Fragebögen vollständig ausgefüllt bis spätestens zum **10. Mai 2015** als eingescannte Datei im pdf-Format **per Email** an uns zurück: markowetz@lmu.de

Alternativ können Sie uns die ausgefüllten Fragebögen auch **per FAX** unter folgender Faxnummer direkt zu Prof. Markowetz zurückschicken: **+ 49 89 2180 99 5111**

Vielen Dank!



der nächste Schritt:

... das Interview mit Ihnen!

Wie Sie von der Kindernothilfe bereits wissen möchten wir im **Zeitraum vom 04. Mai 2015 bis 12. Juni 2015** über diesen Fragebogen hinaus noch ein etwa **45 minütiges Telefoninterview** (via Skype oder Face Time) mit Ihnen führen. Dabei haben wir dann die Möglichkeit das eine oder andere noch zu vertiefen oder neue, Ihnen wichtige Aspekte anzusprechen und einzubeziehen.

Für die Organisation und Koordination der Interviews bitten wir Sie um folgende Angaben:

Ihr(e) Name(n) als unser(e) Interviewpartner	
Ihr Wunschtermin für das Interview	Mögliche Tage mit möglichen Uhrzeiten: 1. _____ 2. _____ 3. _____
Ihre gewünschte Interviewsprache	<input type="checkbox"/> Englisch <input type="checkbox"/> Spanisch <input type="checkbox"/> Deutsch
Ihre Daten für die Kontaktaufnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Telefonnummer: • Email-Adresse: • Skype-Name:
Interview über FaceTime	<input type="checkbox"/> möglich <input type="checkbox"/> gewünscht
Was Sie uns für die Vorbereitung des Interviews noch mitteilen möchten:	

✓ **Wir nehmen mit Ihnen Kontakt auf, um das Interview gut planen und durchführen zu können!**

Wie und vom wem erfahren Sie von den Ergebnissen der Studie?

Die Universität München, die von der Kindernothilfe mit dieser Studie beauftragt wurde, bekommt Mitte August 2015 den Forschungsabschlussbericht. Die Kindernothilfe e.V. Deutschland wird ihre Partner über die darin zusammengefassten Ergebnisse angemessen informieren und die gewonnen Erkenntnisse sicherlich bei der zukünftigen Zusammenarbeit mit Ihnen berücksichtigen.

Wenn Sie noch Fragen haben, können Sie uns gerne kontaktieren:

- Janina Titze: janina.titze@edu.lmu.de (Englisch)
- Marlene Jardin de Hofmann: marlene03ar@yahoo.com.ar (Spanisch)

Im Voraus möchten wir uns bei Ihnen sehr herzlich für Ihre Teilnahme bedanken!



Univ.-Prof. Dr. Reinhard Markowetz

Janina Titze, Sonderpädagogin

Dipl. Päd. Klaus Jahn, Studienrat

- Forschungsteam der Ludwig-Maximilians Universität München -



<http://www.edu.lmu.de/gvp>

Angaben zur Person

Wir bitten Sie um folgende Angaben:

Geschlecht	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
Geburtsjahr	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Höchster Bildungsabschluss	<input type="checkbox"/> Primarschule <input type="checkbox"/> Abitur <input type="checkbox"/> Hochschulabschluss	<input type="checkbox"/> Promotion <input type="checkbox"/>
Berufsbezeichnung		
Jahr, seit dem ich für das Projekt arbeite		
Funktion im Projekt	<input type="checkbox"/> Projektkoordinator/-in <input type="checkbox"/> Leitung	<input type="checkbox"/> Mitarbeiter/-in <input type="checkbox"/>
Bereiche, in denen ich im Projekt tätig bin		
Berufserfahrung	<input type="checkbox"/> 1 Jahr <input type="checkbox"/> 2-5 Jahre	<input type="checkbox"/> 5-10 Jahre <input type="checkbox"/> mehr als 10 Jahre
Sprachen, die ich spreche	<input type="checkbox"/> Englisch <input type="checkbox"/> Spanisch	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Platz für weitere Angaben:		
Unterschrift*	
Land		
KNH-Projekt		

* Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich als zuständige(r) und verantwortliche(r) Mitarbeiter/in des oben genannten Projektes der Kindernothilfe den Fragebogen nach bestem Wissen und Gewissen ausgefüllt habe.

Steckbrief zum Projekt:

Name des Projekts		
Träger des Projekts: Anschrift des Trägers:		
Kurze Beschreibung der Trägerorganisation (Ziele, Zielgruppen etc.)		
Projektanschrift:		
Projektart:	<input type="checkbox"/> staatlich <input type="checkbox"/> privat <input type="checkbox"/> eigenständig <input type="checkbox"/> semi-eigenständig <input type="checkbox"/> angegliedert an eine Einrichtung: _____	<input type="checkbox"/> Eltern-Selbsthilfegruppe <input type="checkbox"/> Kinder-Selbsthilfegruppe <input type="checkbox"/> Kinder-Krippe <input type="checkbox"/> Kindergarten <input type="checkbox"/> Vorschule <input type="checkbox"/> CBR <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____
Kurze Beschreibung des Projekts: (Ziele, Zielgruppen etc.)		
Schwerpunkte in der Projektarbeit:	<input type="checkbox"/> Gesundheit <input type="checkbox"/> Ernährung <input type="checkbox"/> Betreuung <input type="checkbox"/> Bildung	<input type="checkbox"/> Elternarbeit <input type="checkbox"/> Inklusion
Beginn des Projekts:		

Zielgruppe(n):	<input type="checkbox"/> Kinder von 0-3 <input type="checkbox"/> Kinder von 3-6 <input type="checkbox"/> Kinder älter als 6	<input type="checkbox"/> Kinder mit Behinderung <input type="checkbox"/> kranke Kinder <input type="checkbox"/> Indigene Kinder <input type="checkbox"/> Kinder aus armen Familien
Öffnungszeiten:	Tage pro Woche: Stunden pro Tag:	
Kurze Beschreibung von Ort und Umfeld:	<input type="checkbox"/> auf dem Land <input type="checkbox"/> in einem Dorf <input type="checkbox"/> in einer Stadt Einwohnerzahl: _____	Kurze Beschreibung der Infrastruktur:
Lokale Kooperationspartner:		
Finanzierungspartner:		
Arbeitszeiten:	Arbeitstage pro Woche: Arbeitszeiten pro Tag:	Wieviel Prozent der Arbeitszeit besteht aus folgenden Tätigkeiten (ungefähr): Verwaltung: Organisation: Vorbereitung: Arbeitszeit am Kind:
Anzahl und Art der Mitarbeiter:	<input type="checkbox"/> Angestellte: _____ <input type="checkbox"/> Ehrenamtliche Mitarbeiter: _____	
Anzahl der erreichten Kinder:		
Anzahl der erreichten Familien:		
Bisher erreichte Fortschritte, Ergebnisse (kurzer Überblick)		

A Kontextfaktoren

A 1 Politische Aspekte

Allgemein

(Beantworten Sie die Fragen Ihrer Einschätzung nach)

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu		Kann ich nicht beurteilen
A 1.1	Die politische Lage im Land schätze ich als sicher ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.2	Chancengleichheit wird vom Staat durch die Stärkung von Bildung gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.3	Chancengleichheit wird vom Staat durch die Stärkung von Gemeinden gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.4	Chancengleichheit wird vom Staat durch die Stärkung von Familien gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.5	Chancengleichheit wird vom Staat durch die Stärkung von Frauen und Kindern gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.6	Die Bedeutung frühkindlicher Bildung ist ausreichend in der Politik des Staats verankert, z.B. durch Gesetze oder Curricula zu frühkindlicher Bildung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.7	Die muttersprachliche Förderung wird in politischen Papieren oder rechtlichen Verordnungen ausreichend beachtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.8	Marginalisierte Gruppen in der Bevölkerung werden in politischen Papieren oder rechtlichen Verordnungen ausreichend berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.9	An den Service-Leistungen für junge Kinder sind mehrere Ministerien, z.B. das Bildungsministerium, das Sozialministerium und das Finanzministerium beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.10	Der Staat übernimmt Verantwortung für die frühkindliche Bildung durch Bereitstellung von Angeboten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.11	Ein Großteil der Bevölkerung hat Zugang zu frühkindlicher Bildung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.12	Der Staat übernimmt Verantwortung für die frühkindliche Bildung durch die Ausbildung von Fachkräften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.13	Es gibt übergreifende politische Maßnahmen für das Wohl von Kindern und Familien.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
A 1.14	Es gibt einen Lehrplan für frühkindliche Bildung oder Leitlinien mit inhaltlichen Vorgaben zur frühkindlichen Bildungsarbeit.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>

projektspezifisch

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
A 1.15	Das von der KNH unterstützte Angebot ist in die gesetzlichen Rahmenbedingungen eingebettet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.16	Das von der KNH unterstützte Angebot wird vom Staat personell unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.17	Das von der KNH unterstützte Angebot wird von den zuständigen Behörden organisatorisch unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.18	Das von der KNH unterstützte Angebot wird von der Bevölkerung angenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.19	Das von der KNH unterstützte Angebot berücksichtigt Randgruppen der Bevölkerung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.20	Das von der KNH unterstützte Angebot übt Einfluss auf die Politikentwicklung aus, z.B. durch Lobby-Arbeit mit den Ministerien (Gesetzesentwicklung, Curriculum-Entwicklung, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 1.21	Das von der KNH unterstützte Angebot übt Einfluss auf die Umsetzung frühkindlicher Bildung in der Gesellschaft aus, z.B. Qualitätsdiskussionen mit den Behörden, Lobbying für die Umsetzung existierender ECE-Gesetze).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A 2 Ökonomische Aspekte

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
A 2.1	Der Großteil der Bevölkerung kann durch Arbeit die Ernährung, Gesundheit und Unterkunft der Familie sicherstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 2.2	Die finanzielle Unterstützung frühkindlicher Bildung durch den Staat ist ausreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 2.3	Marginalisierte Gruppen der Bevölkerung werden bei der Finanzierung der frühkindlichen Bildung ausreichend berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 2.4	Das von der KNH unterstützte Angebot wird vom Staat finanziell ausreichend unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 2.5	Eine Übernahme der finanziellen Kosten durch den Staat ist für die Zukunft des Angebots in Aussicht gestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A 3 Gesellschaftlich, familiäre und kulturelle Aspekte

Gesellschaftliche Aspekte

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
A 3.1	Kinder werden innerhalb unserer Gesellschaft wahrgenommen und wertgeschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.2	Kinder marginalisierter Gruppen werden innerhalb unserer Gesellschaft wahrgenommen und wertgeschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.3	Spielen ist wichtig innerhalb unserer Gesellschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4	Frühkindliche Bildung hat eine große Bedeutung in den Gemeinden.	<input type="checkbox"/>					
A 3.5	Das von der KNH unterstützte Angebot wirkt sich positiv auf die Bedeutung von frühkindlicher Bildung in Gemeinden aus.	<input type="checkbox"/>					

Familien

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
A 3.6	Kinder werden innerhalb der Familien wertgeschätzt und ihre Bedürfnisse werden wahrgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.7	Das von der KNH unterstützte Angebot wirkt sich positiv auf die Wertschätzung von Kindern innerhalb der Familie aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.8	Kinder mit Behinderungen werden innerhalb der Familien wertgeschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.9	Das von der KNH unterstützte Angebot wirkt sich positiv auf die Wertschätzung von Kindern mit Behinderungen innerhalb der Familien aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.10	Spielen hat eine große Bedeutung innerhalb der Familien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.11	Das von der KNH unterstützte Angebot zeigt den Familien, dass Spielen wichtig für die Entwicklung der Kinder ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.12	Es ist den Familien bewusst, dass die Förderung und Bildung ihrer Kinder innerhalb der Familie wichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.13	Externe Angebote frühkindlicher Bildung werden von den Familien wahrgenommen und wertgeschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.14	Das von der KNH unterstützte Angebot wirkt sich positiv auf die Bedeutung von frühkindlicher Bildung in Familien aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.15	Frauen sind hauptsächlich für die Erziehung und Entwicklung von Kindern in Familien verantwortlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kulturelle Aspekte

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
A 3.14	Kulturelle Einstellungen haben einen positiven Einfluss auf die Erziehung und Entwicklung von Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.15	Das von der KNH unterstützte Angebot vermittelt positive kulturelle Traditionen und Werte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.16	Kulturelle Feste werden im Angebot wertgeschätzt und gefeiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.17	Es ist wichtig den Kindern Traditionen zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A 3.18	Das von der KNH unterstützte Angebot setzt sich für die Umsetzung der Inklusion ein (Integration aller Kinder in Kultur und Gesellschaft).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A 3.19 Welche kulturellen Faktoren müssen berücksichtigt werden, um frühkindliche Bildung in unserem Land noch besser umsetzen zu können?

B Pädagogische Qualität

B 1 Sicht der Kinder

Angaben zum Kind (vom Projekt-Koordinator auszufüllen):

Geschlecht: Mädchen <input type="checkbox"/>	Junge <input type="checkbox"/>	Alter: _____
Familiäre Situation: lebt bei den Eltern <input type="checkbox"/>	Halbwaise <input type="checkbox"/>	Waise <input type="checkbox"/>

Erklärung der Symbole:

„Nein, das ist falsch.“ 	„Manchmal stimmt das.“ 	„Ja, das ist richtig.“ 
--	---	---

Beispielfrage:

B.1.0	Ich spiele gerne Fußball mit meinen Freunden.			
-------	---	---	--	---

Umkreise den Smiley, auf den das Kind zeigt bzw. den, der der Antwort des Kindes entspricht. Ältere Kinder können den Smiley auch selbst umkreisen.

Jetzt geht's los:

	Fragen	Nein	Manchmal	Ja
B.1.1	Der Spielplatz gefällt mir.			
B.1.2	Es gibt viele Spielsachen.			
B.1.3	Ich darf jeden Tag lange spielen.			
B.1.4	Ich darf mir aussuchen, was ich spielen möchte.			

B.1.5	Ich darf mir aussuchen, mit wem ich spiele.			
B.1.6	Die anderen Kinder lassen mich öfters nicht mitspielen.			
B.1.7	Ich lerne schon lesen, schreiben und rechnen.			
B.1.8	Ich muss oft stillsitzen und pauken.			
B.1.9	Ich bekomme einen Klapps, wenn ich etwas falsch mache.			
B.1.10	Wir machen Ausflüge.			
B1.11	Ich werde gelobt, wenn ich etwas gut mache.			
B.1.12	Ich mag meine Betreuer gerne.			
B.1.13	Die Betreuer bestimmen immer, was ich machen muss.			
B.1.14	Ich habe viele Freunde in meiner Gruppe.			
B.1.15	Ich darf manchmal vorschlagen, was wir in der Gruppe machen.			
B1.16	Ich komme gerne hierher. (in das Projekt)			

B.1.17 Was ich mir von meinen Betreuern am meisten wünschen würde:

B 2 *Lebenstheorie der Familien*

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
B 2.1	Die Erfüllung der Wünsche meiner Kinder ist mir sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.2	Ich entscheide und kontrolliere immer, was meine Kinder spielen sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.3	Ich finde es wichtig meine Kinder frei spielen zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.4	Meine Kinder sollen lesen, schreiben und rechnen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.5	Die Vermittlung kultureller Werte und Normen ist mir sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.6	Mein Kind soll auch gemeinsam mit behinderten Kindern aufwachsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.7	Mein Kind soll auch gemeinsam mit Kindern aufwachsen, die in der Gesellschaft häufig ausgeschlossen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.8	Kinder benötigen Lob oder Belohnungen, wenn sie etwas gut gemacht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.9	Kinder benötigen körperliche Strafen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.10	Ich nutze das von der KNH geförderte Angebot der frühkindlichen Bildung für meine Kinder sehr häufig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.11	Ich werde in die pädagogische Arbeit des Angebots der frühkindlichen Bildung für meine Kinder einbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.12	Das Angebot der frühkindlichen Bildung hat einen positiven Einfluss auf meine Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.13	Wenn ja, welchen?					
B 2.14	Das Angebot der frühkindlichen Bildung hat einen negativen Einfluss auf meine Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.15	Wenn ja, welchen?					
B 2.16	Ich bekomme Hilfe von anderen Eltern für die Erziehung meiner Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B 2.17	Ich bekomme Hilfe vom Angebot der frühkindlichen Bildung für die Erziehung meiner Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B 4 Qualifizierung

Ausbildung:

B 4.1	Haben Sie eine Ausbildung im Bereich frühkindliche Bildung?	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Monate	
B 4.2	Welche Themen haben Sie in der Ausbildung bearbeitet?	Gesundheit	Ernährung	Hygiene	Kindesentwicklung	Lernprozesse	Verhaltensauffälligkeiten
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	<i>Mehrfachantworten sind möglich</i>	Sprachentwicklung	Alltagsfähigkeiten	Kunst	Musik	Lesen und Schreiben lernen	Rechnen lernen
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
		Vermittlung von Kultur	Spielen	Bildung	Werteerziehung	Inklusion	Gender
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	Sonstige Themen:						

Weiterbildungsmaßnahmen:

B 4.3	Haben Sie an internen Weiterbildungen zum Thema frühkindlicher Bildung teilgenommen?	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Tage insges.	
B 4.4	Haben Sie an externen Weiterbildungen zum Thema frühkindlicher Bildung teilgenommen?	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Tage insges.	
B 4.2	Welche Themen haben Sie in der Weiterbildung bearbeitet?	Gesundheit	Ernährung	Hygiene	Kindesentwicklung	Lernprozesse	Verhaltensauffälligkeiten
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	<i>Mehrfachantworten sind möglich</i>	Sprachentwicklung	Alltagsfähigkeiten	Kunst	Musik	Lesen und Schreiben lernen	Rechnen lernen
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
		Vermittlung von Kultur	Spielen	Bildung	Werteerziehung	Inklusion	Gender
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	Sonstige Themen:						
B 4.6	Werden Sie vom Arbeitgeber für die Teilnahme an Weiterbildungen unterstützt?	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
B 4.7	Erhalten Sie vom Arbeitgeber finanzielle Unterstützung zur Teilnahme an Weiterbildungen?	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>

C Prozessqualität

C 1 Bildungs- und Betreuungsprozesse

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
c1.1	Die Kinder nehmen regelmäßig am Angebot/Programm teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.2	Die Angebote orientieren sich an den Interessen der Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.3	Die Angebote orientieren sich an den Entwicklungsphasen der Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.4	Die Gruppen werden nach Alter gebildet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.5	Die Gruppen werden bedarfsorientiert gebildet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.6	Die Bildung der Gruppen ist flexibel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.7	Es findet Kleingruppenarbeit statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.8	Es findet Einzelförderung statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.9	Es gibt mindestens einen Mitarbeiter für jede Muttersprache der Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.10	Die Kinder haben Zeit für das freie Spiel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.11	Es gibt spielerische Angebote für die Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.12	Musizieren mit den Kindern ist uns sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.13	Künstlerisches Gestalten mit den Kindern ist uns sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.12	Es gibt sportliche Angebote für die Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.13	Das frühe Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen ist uns sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.14	Die persönliche Beziehung/Bindung zum Kind ist sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.15	Die Vermittlung von Alltagsabläufen spielt eine wichtige Rolle in unserer Arbeit (strukturierter Tagesablauf: gemeinsame Mahlzeiten, Ruhezeiten, Spielzeiten etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.16	Es ist uns sehr wichtig die Kinder fit für ihren Alltag zu machen und ihre Selbstständigkeit zu fördern (z.B. sich waschen, auf die Toilette gehen, sich anziehen, Zähneputzen, kochen, putzen, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c1.17	Die Meinung der Kinder ist uns sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c.1.18	Es ist sehr wichtig, dass die Kinder immer auf die Erwachsenen hören.	<input type="checkbox"/>					
c.1.19	Kinder können sich eine Auszeit von der Gruppe nehmen, wenn sie dies benötigen.	<input type="checkbox"/>					
c.1.20	Wir haben eine Strategie für den positiven Umgang mit Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten.	<input type="checkbox"/>					
c.1.21	Es gibt eine Bildungsplanung für die Gruppen.	<input type="checkbox"/>					
c.1.22	Es gibt individuelle Bildungs-/Förderpläne.	<input type="checkbox"/>					
c.1.23	Wir bekommen ausreichend Unterstützung bei der Bildungsplanung von der Leitung.	<input type="checkbox"/>					

2 Vernetzung mit pädagogischen Angeboten

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu		Kann ich nicht beurteilen
c.2.1	Wir kooperieren regelmäßig mit den anderen Gruppen unseres frühkindlichen Bildungsangebots.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.2.2	Wir kooperieren regelmäßig mit anderen frühkindlichen Bildungsangeboten vor Ort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.2.3	Wir kooperieren regelmäßig mit anderen vorschulischen Bildungsangeboten vor Ort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.2.4	Wir kooperieren regelmäßig mit der Grundschule vor Ort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.2.5	Die Mitarbeiter unseres Projekts tauschen sich regelmäßig aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.2.6	Wir tauschen uns regelmäßig mit den Pädagogen anderer Einrichtungen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C 3 Interdisziplinäre Vernetzung

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu		Kann ich nicht beurteilen
c.3.1	Wir unterstützen die Eltern in ihrem Kontakten mit den Behörden für notwendige Unterstützungen für die Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.3.2	Wir unterstützen die Eltern in Fragen der Gesundheitsfürsorge für Ihre Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.3.3	Wir kooperieren regelmäßig mit medizinischen Einrichtungen vor Ort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.3.4	Wir kooperieren regelmäßig mit therapeutischen Angeboten vor Ort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.3.5	Wir kooperieren regelmäßig mit sozialen Einrichtungen/Angeboten vor Ort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c3.6	Eine Krankenschwester oder ein Arzt kommen regelmäßig in unserem Projekt zur Unterstützung des Teams vorbei.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>				
c3.7	Sozialarbeiter kommen regelmäßig in unserem Projekt zur Unterstützung des Teams vorbei.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>				
c3.6	Therapeuten kommen regelmäßig in unserem Projekt zur Unterstützung des Teams vorbei.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>				
c3.7	Wir haben ein multidisziplinäres Team für eine ganzheitliche Förderung der Kinder.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>				
c3.8	Mitglieder sind:	Sozial- arbeiter	<input type="checkbox"/>	Medizinisches Personal	<input type="checkbox"/>	Psychologen	<input type="checkbox"/>	Therapeuten	<input type="checkbox"/>	Pädagogen	<input type="checkbox"/>
Andere:											

C 4 Zusammenarbeit mit den Gemeinden

		Trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
c4.1	Unser Angebot ist gut in die Gemeinde integriert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
c4.2	Wir nehmen häufig an Veranstaltungen der Gemeinde teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
c4.3	Die Gemeinde unterstützt unser Programm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
c4.4	Wir laden die Gemeinde zu Festen und Veranstaltungen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

C 5 Zusammenarbeit mit den Familien

		Trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
c5.1	Eltern werden in die allgemeine Bildungsplanung einbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
c5.2	Eltern werden in die Förderplanung für ihr Kind einbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
c5.3	Eltern werden in die Durchführung der Bildungsangebote einbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
c5.4	Es gibt eine Gruppe für Eltern, die sich besonders engagieren möchten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
c5.5	Die meisten Eltern arbeiten eng mit dem Angebot zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

c5.6	Es gibt Dienste, die Eltern im Angebot übernehmen.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>	
c5.7	Wenn ja, welche?							
c5.8	Es finden Informationsveranstaltungen für Eltern statt.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Wie oft?		
c5.9	Wenn ja, zu welchen Themen?							
c5.10	Es finden Weiterbildungsveranstaltungen für Eltern statt.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Wie oft?		
c5.11	Wenn ja, zu welchen Inhalten?	Gesundheit	Ernährung	Hygiene	Kindesentwicklung	Lern-prozesse	Verhaltens-auffälligkeiten	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<i>Mehrfachantworten sind möglich</i>	Sprachentwicklung	Alltags-fähigkeiten	Kunst	Musik	Lesen und Schreiben lernen	Rechnen lernen
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Vermittlung von Kultur	Spielen	Bildung	Werte-erziehung	Inklusion	Gender	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		Sonstige Themen:						
c5.12	Wer aus den Familien kooperiert hauptsächlich mit dem Angebot?	Vater	<input type="checkbox"/>	Mutter	<input type="checkbox"/>	Beide	<input type="checkbox"/>	
		<i>Mehrfachantworten sind möglich</i>	Geschwister	<input type="checkbox"/>	Großeltern	<input type="checkbox"/>	Tanten/Onkel	<input type="checkbox"/>

C 6 Zusammenarbeit mit Behörden

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
c6.1	Wir stimmen unsere allgemeine Arbeit mit der städtischen Verwaltung ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c6.2	Wir kooperieren für individuelle Bedarfe von Kindern mit der städtischen Verwaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c6.3	Wir stimmen unsere allgemeine Arbeit mit der örtlichen Bildungsbehörde ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c6.4	Wir kooperieren für individuelle Bedarfe von Kindern mit der örtlichen Bildungsbehörde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c6.5	Wir stimmen unsere allgemeine Arbeit mit dem örtlichen Sozialamt ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c6.6	Wir kooperieren für individuelle Bedarfe von Kindern mit dem örtlichen Sozialamt oder ähnlichen Strukturen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c6.7	Wir stimmen unsere allgemeine Arbeit mit dem örtlichen Gesundheitsamt ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c6.8	Wir kooperieren für individuelle Bedarfe von Kindern mit dem örtlichen Gesundheitsamt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D Qualität der kindlichen Entwicklung - Effektqualität

D 1 Ernährung der Kinder

D 1.1	Wir identifizieren mangelernährte Kinder.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 1.2	Wir organisieren Hilfe und Beratung für bedürftige Familien.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 1.3	Wir stellen Nahrung für bedürftige Kinder im Angebot zur Verfügung.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 1.4	Regelmäßige gemeinsame Mahlzeiten sind uns sehr wichtig.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 1.5	Wir produzieren eigene Nahrungsmittel für die Kinder (z.B. Gemüseanbau).	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 1.6	Die Kinder werden bei Anbau und Zubereitung von Speisen einbezogen.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 1.7	Die Eltern werden bei Anbau und Zubereitung von Speisen einbezogen.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 1.8	Ernährungsspezifische Bedarfe werden berücksichtigt (Diabetes etc.)	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 1.9	Die ernährungssichernden Maßnahmen sind in regionale, überregionale und nationale Programme eingebettet.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 1.10	Die ernährungssichernden Maßnahmen werden finanziert durch:	Staat	<input type="checkbox"/>	Angebot	<input type="checkbox"/>		
		Andere:	<input type="checkbox"/>	<input style="width: 200px; height: 20px;" type="text"/>			
D 1.11	Es gibt genug zu essen für meine Kinder während sie im Projekt sind.	ja	<input type="checkbox"/>	nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 1.12	Als Eltern nehmen wir am Anbau und an der Vorbereitung von Speisen im Rahmen des Projekts teil.	ja	<input type="checkbox"/>	nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>

D 2 Gesundheit der Kinder

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
D 2.1	Wir haben in unserem Angebot Zugang zu sauberem Wasser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 2.5	Die sanitären Anlagen sind in einem guten Zustand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 2.6	Den Mitarbeitern ist Hygiene wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D 2.7	Die Mitarbeiter vermitteln den Kindern Hygienestandards.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
D 2.8	Es finden regelmäßige medizinische Untersuchungen der Kinder statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
D 2.9	Eltern werden zum Thema Hygiene angeleitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
D 2.11	Eltern werden zum Thema Gesundheit angeleitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
D 2.12	Notwendige Schutzimpfungen werden vermittelt.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 2.13	Das Hörvermögen der Kinder wird getestet.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
D 2.14	Das Sehvermögen der Kinder wird getestet.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>

D 3 *Entwicklung der Kinder*

		Trifft völlig zu		Trifft überhaupt nicht zu		Kann ich nicht beurteilen
D 3.1	Im Angebot wird ein ganzheitlicher Entwicklungsansatz verfolgt (motorisch, psychisch, sozial, emotional, kognitive und sprachlich).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 3.2	Die Kinder werden im Angebot ausreichend motorisch gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 3.3	Die Kinder werden im Angebot ausreichend psychisch gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 3.4	Die Kinder werden im Angebot ausreichend sozial gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 3.5	Die Kinder werden im Angebot ausreichend emotional gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 3.6	Die Kinder werden im Angebot ausreichend kognitiv gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 3.7	Die Kinder werden im Angebot ausreichend sprachlich gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 3.8	Die Kinder werden im Angebot bei ihrer Alltagsbewältigung unterstützt (Toilette, Sauberkeit, Anziehen, Essen, Spielen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 3.9	Die Kinder werden beobachtet, Bedarfe identifiziert und in das Lernprogramm für das spezifische Kind eingearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 3.10	Lernfortschritte werden ausreichend für die weitere Förderplanung und die Rückmeldung an die Eltern dokumentiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 3.11	Der besondere Bedarf an Unterstützung und Hilfen von Kindern mit Behinderungen und/oder Verhaltensauffälligkeiten wird bei der Förderplanung berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D 3.12	Kinder mit spezifischen Bedarfen werden im Angebot ausreichend gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D 3.13	Eltern werden angeleitet die Maßnahmen des Angebots im Elternhaus fortzusetzen.	<input type="checkbox"/>					
D 3.14	Die meisten Kinder, die im Alter von 6 Jahren unser Projekt verlassen, um in die Schule zu gehen, sind schulreif.	<input type="checkbox"/>					
D 3.15	Welche Fähigkeiten sollten Kinder bis zum Schuleintritt erworben haben?						

E Organisationsqualität

E 1 Organisation in Familien

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen	
E 1.1	Wir haben ausreichend Zeit für unsere Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E 1.2	Unsere Kinder haben ausreichend Zeit zum Spielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E 1.3	Unsere Kinder helfen oft im Haushalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E 1.4	Unsere Kinder helfen uns bei landwirtschaftlicher Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E 1.5	Die Liebe zu unseren Kindern ist uns sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E 1.6	Wir lösen unsere Probleme durch Kommunikation miteinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E 1.7	Körperliche Strafen sind in der Erziehung der Kinder notwendig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E 1.8	Was belastet den Alltag?						

E 2 Arbeitssituation im Angebot

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
E 2.1	Ich freue mich jeden Tag darauf, in die Arbeit zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E 2.2	Ich arbeite gerne zusammen mit meinen Kollegen/Helfern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E 2.3	Wir versuchen Probleme in der Zusammenarbeit durch Absprachen im gemeinsamen Einvernehmen zu lösen.	<input type="checkbox"/>					
E 2.4	Ich fühle mich oft überfordert und gestresst.	<input type="checkbox"/>					
E 2.5	Wir sprechen im Team über Schwierigkeiten und suchen gemeinsam nach Lösungen.	<input type="checkbox"/>					
E 2.6	Ich muss auf zu viele Kinder gleichzeitig aufpassen.	<input type="checkbox"/>					
E 2.7	Alle Mitarbeiter/Helfer halten sich an die vereinbarten Kontaktzeiten/Arbeitszeiten.	<input type="checkbox"/>					
E 2.8	Ich fühle mich meistens kompetent und gut ausgebildet – auch für den Umgang mit schwierigen Kindern	<input type="checkbox"/>					
E 2.9	Ich kann mich auf meine Kollegen/Helfer verlassen.	<input type="checkbox"/>					
E 2.10	Die Arbeitslast ist gut in der vereinbarten Zeit zu bewältigen.	<input type="checkbox"/>					
E 2.11	Die Arbeitslast ist gleichmäßig auf verschiedene Personen verteilt.	<input type="checkbox"/>					
E 2.12	Ich habe oft das Gefühl, dass ich mehr arbeite, als meine Kollegen.	<input type="checkbox"/>					
E 2.13	Ich kann als Mitarbeiter eigene Ideen in meine Arbeit miteinbringen.	<input type="checkbox"/>					
E 2.14	Unser Chef ist ein guter Ansprechpartner, wenn es Probleme gibt.	<input type="checkbox"/>					
E 2.15	Welche Probleme bezüglich Ihrer Arbeitssituation möchten Sie uns nennen?						

F Strukturqualität

F 1 Rahmenbedingungen und Administratives

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
F 1.1	Es gibt ausreichend Plätze im Angebot für die Kinder des Einzugsgebiets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 1.2	Die Aufnahmekriterien des Angebots schließen Kinder mit besonderen Bedarfen nicht aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 1.3	Das Angebot ist für die Kinder und ihre Eltern gut erreichbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 1.4	Das Angebot ist für Helfer und Mitarbeiter gut erreichbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 1.5	Das Gehalt der Mitarbeiter/Helfer im Angebot steht in einem guten Verhältnis zur Arbeit und zum Lebensbedarf.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 1.6	Es ist schwierig Kinder mit Behinderungen oder Krankheiten in unserem Projekt zu betreuen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 1.7	Die Kinder sollten die offizielle Landessprache sprechen, um an unserem Projekt teilnehmen zu können.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 1.8	Ist das Angebot vom Staat genehmigt?	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>	
F 1.9	Gibt es staatliche Hilfen für die Finanzierung des Angebots?	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>	
F 1.10	Leisten die Eltern einen finanziellen Beitrag für das Angebot?	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>	
F 1.11	Kann der finanzielle Beitrag auch in Naturalien erbracht oder für bedürftige Familien ausgesetzt werden?	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Wie?		

F 2 *Führungsqualitäten und Management*

<i>Projektkoordinator</i>		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen	
F 2.1	Die Meinung der Mitarbeiter ist mir sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F 2.2	Ich beziehe die Mitarbeiter in Planungen und Entscheidungen mit ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F 2.3	Meine Aufgaben als Chef sind v.a. die Leitung und Organisation – an der täglichen Arbeit mit den Kindern beteilige ich mich selten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F 2.4	Ich leite Mitarbeiter zur Verbesserung ihrer Arbeit an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F 2.5	Ich finde oft keine Zeit, um mit meinen Mitarbeitern in Ruhe zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F 2.6	Wichtige Entscheidungen möchte ich als Chef alleine treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F 2.7	Bei größeren Problemen wende ich mich auch mal an den Träger unseres Projekts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F 2.8	Ich fühle mich häufig überlastet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F 2.9	Teamsitzungen finden regelmäßig statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
F 2.10	Meine Ausbildung:						
F 2.11	Ich bin im Bereich Management fortgebildet.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Wie?	

<i>Mitarbeiter</i>		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu		Kann ich nicht beurteilen
F.2.12	Die Meinung von uns Mitarbeitern wird auf Leitungsebene wertgeschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.2.13	Als Mitarbeiter werden wir in Planungen und Entscheidungen miteinbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.2.14	Es finden regelmäßige Mitarbeitergespräche statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.2.15	Teamsitzungen finden regelmäßig statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.2.16	Ich bekomme von Zeit zu Zeit Rückmeldungen zu meiner Arbeit vom Projektkoordinator.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.2.17	Der Projektkoordinator hat immer ein offenes Ohr für uns Mitarbeiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.2.18	Ich halte unseren Projektkoordinator für kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 3 *Räumlichkeiten und Ausstattung*

<u>Räumlichkeiten des Projekts:</u>		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu		Kann ich nicht beurteilen
F.3.1	Der allgemeine Zustand von Gebäuden und Gelände des Angebots ist gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.3.2	Der allgemeine Zustand von Gebäuden und Gelände des Angebots ist sicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.3.3	Gelände, Gebäude und Räume sind barrierefrei zugänglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.3.4	Räumlichkeiten und Ausstattung laden zur pädagogischen Arbeit ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.3.5	Es gibt einen gut ausgestatteten Spielplatz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.3.6	Es gibt einen gut ausgestatteten Sportplatz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.3.7	Es gibt ausreichend sanitäre Anlagen für die Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.3.8	Es gibt ausreichend sanitäre Anlagen für die Mitarbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F.3.9	Die sanitären Anlagen für Mädchen und Jungen sind getrennt.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
F.3.10	Die sanitären Anlagen für Frauen und Männer sind getrennt.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
F.3.11	Unsere Räumlichkeiten bieten ausreichend Platz für alle Kinder und Mitarbeiter.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>

F 3.12	Es gibt Wickelmöglichkeiten.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
F 3.13	Es gibt eine Küche.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
F 3.14	Es gibt einen Speiseraum.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
F 3.15	Es gibt ausreichend Schlafmöglichkeiten.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
F 3.16	Es gibt einen Raum als Rückzugsmöglichkeit für Kinder.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>

Ausstattung des Projekts:

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
F 3.17	Es gibt ausreichend Spiele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 3.18	Es gibt ausreichend Bücher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 3.19	Es gibt ausreichend Lernmaterialien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 3.20	Es gibt ausreichend Materialien zur künstlerischen Gestaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 3.21	Es gibt ausreichend Materialien zur musischen Gestaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 3.22	Es gibt ausreichend Hilfsmittel für Kinder mit Behinderungen.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen
F 3.23	Es gibt Braille Materialien.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen
F 3.24	Es gibt die notwendigen Techniken für anwesende hörgeschädigte Kinder.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen
F 3.25	Es gibt die notwendigen Hilfsmittel für körperbehinderte Kinder.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen

F 4 Monitoring und Evaluation

		Trifft völlig zu			Trifft überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
F 3.1	Eine kritische Selbstreflexion findet im Rahmen des Teams statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 3.2	Die Umsetzung des pädagogischen Programms (wenn vorhanden) wird regelmäßig überprüft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F 3.3	Die Mitarbeiter bekommen regelmäßig Feedback zur ihrer Arbeit von Kollegen und von der Leitung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 3.4	Externes Monitoring findet statt.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Wie oft?	<input type="text"/>
F 3.5	Wenn ja, wer führt dies durch?						
F 3.6	Internes Monitoring findet statt.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Wie oft?	<input type="text"/>
F 3.7	Wenn ja, ist dies partizipativ?	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
F 3.9	Ergebnisse des Monitoring werden im Team besprochen.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
F 3.10	Es werden Maßnahmen aus den Ergebnissen abgeleitet und umgesetzt.	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>
F 3.11	Ist das Monitoring in regionale, überregionale und nationale Programme eingebettet?	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	<input type="checkbox"/>	Kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>

Zusammenfassende und abschließende Beurteilung

Wie würden Sie seit dem Jahr **2010** die Entwicklung der Qualität ihrer Arbeit einschätzen?

Wir haben uns seit dem Jahr 2010 ...

um 20% verbessert um 40% verbessert um 60% verbessert um 80% verbessert um 100% verbessert

Wie würden Sie abschließend ihre aktuelle Arbeit alles in allem bewerten?

sehr gut

gut

befriedigend

ausreichend

mangelhaft

ungenügend

Was wären Ihrer Meinung nach die 3 wichtigsten Maßnahmen, damit Sie ihren Kindern noch besser helfen, sie begleiten und in ihrer Entwicklung fördern könnten?

Maßnahme 1
Maßnahme 2
Maßnahme 3

Abschließend eine Frage und eine Bitte:

Gibt es ein Kind, das Sie über mehrere Jahre hinweg in ihrer Einrichtung/in ihrem Projekt begleitet, beobachtet und bei seiner Entwicklung so unterstützt und gefördert haben, dass Sie es für ein besonders gelungenes Praxisbeispiel halten und das zugleich exemplarisch aufzeigt wie Sie arbeiten und was sie durch ihre Arbeit alles erreichen können?

nein

ja

Würden Sie uns in einem Telefoninterview diese „Erfolgsgeschichte“ über dieses Kind erzählen?

ja

wir würden für das Interview schon einmal alle wichtigen Informationen zusammenstellen

nein

Die Kindernothilfe hat ein großes Interesse ihre Partnerorganisationen vor Ort so zu unterstützen, dass die Qualität der frühkindlichen Bildung sich kontinuierlich in den Projekten weiterentwickeln kann. Die Ergebnisse der Studie und die Kommunikation über die Erkenntnisse zwischen der Kindernothilfe und ihren Partnern und deren praktische Umsetzung sollen hierzu besonders beitragen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

16.3 Interview-Leitfaden

Leitfaden für Experteninterview mit den Projekt-Koordinatoren der Kindernothilfe

Einleitung

Vielen Dank, dass Sie uns und die Kindernothilfe bei unserem Forschungsprojekt zur frühkindlichen Bildung unterstützen. Unser Ziel ist es, die Projekte dabei zu unterstützen, die Qualität der frühkindlichen Bildung kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Das Interview wird ca. 45 – 60 Minuten dauern. Ich werde das Aufnahmegerät während des Gesprächs mitlaufen lassen. Sind Sie damit einverstanden?

Das Gespräch ist wie folgt gegliedert:

1. Fragen zu bisherigen Entwicklungen in Ihrem Projekt
2. Fragen zu zukünftigen Entwicklungen
3. Erfolgsgeschichte eines Kindes
4. Was Sie noch ergänzen möchten.

Über die Ergebnisse der Studie werden Sie durch die Kindernothilfe zeitnah informiert.

Haben Sie noch Fragen bevor es losgeht?

Einstiegsfragen:

- 1) Wie geht es Ihnen?
- 2) Welche Position haben Sie im Projekt XY?
- 3) Seit wann sind Sie in dieser Position tätig?
- 4) Wie sind Sie mit dem Fragebogen zu Recht gekommen?
- 5) War der Fragebogen wertvoll für Sie bzw. für Ihre Arbeit?

Fragen zu bisherigen Entwicklungen und Highlights im Projekt:

- 1) Können Sie uns einen kurzen Überblick über die Ziele ihres Projekts geben?
- 2) Verfolgen Sie eine bestimmte Strategie oder Herangehensweise in Ihrem Projekt?
- 3) Was sind Ihrer Meinung nach die 3 bedeutendsten Dinge (highlights, major achievements), die in den letzten Jahren in Ihrem Projekt erreicht wurden? (Interviewer notiert die genannten Highlights)

Jetzt gehen wir die von Ihnen genannten Highlights nochmal kurz durch (Fragen a), b) und c) zu jedem Highlight stellen):

- a. Was waren Erfolgsfaktoren bzw. was hat Ihnen dabei geholfen, _____ zu erreichen?
- b. Was waren die größten Herausforderungen, um _____ zu erreichen.
- c. Können Sie ein konkretes Beispiel für _____ nennen?

- 4) Sind Sie stolz auf das bisher Erreichte?/Sind Sie zufrieden?

Fragen zu zukünftigen Entwicklungen:

- 5) Was sind Ihrer Meinung nach die 3 wichtigsten Ziele, die Ihr Projekt in den nächsten 5 Jahren angehen sollte? (Interviewer notiert die genannten Ziele)
Jetzt gehen wir die von Ihnen genannten Ziele nochmal kurz durch (Fragen a), b) und c) zu jedem Ziel stellen):

- a. Was könnte Ihnen dabei helfen, _____ zu erreichen (Erfolgsfaktoren)?
- b. Was könnten die größten Herausforderungen sein, um _____ zu erreichen?
- c. Haben Sie eine konkrete Idee, wie Sie _____ umsetzen können?

- 6) Stellen Sie sich vor, dass Sie sich schon heute an die Arbeit machen, eines Ihrer Ziele zu verwirklichen. Welche Ideen haben Sie für die Umsetzung?
- 7) Können Sie sich vorstellen, das Projekt ohne zusätzliche Ressourcen weiterzuentwickeln?
- 8) Wenn Sie sich für eine Art der Unterstützung entscheiden müssten, welche würden Sie wählen? (z. B. personelle Unterstützung, finanzielle Unterstützung, stärkere Vernetzung mit Behörden vor Ort, stärkere Kooperation mit Partnerorganisationen)

Erfolgsgeschichte (exemplarische Geschichte eines Kindes)

Sie haben in Ihrem Fragebogen angegeben, dass Sie uns gerne exemplarisch die „Erfolgsgeschichte-Geschichte“ eines der Kinder aus Ihrem Projekt erzählen möchten.

Dazu würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen stellen:

- 9) Wie heißt das Kind?
- 10) Wie alt ist das Kind?
- 11) Aus welchen Verhältnissen stammt das Kind?
(Familiäre Situation, finanzielle Situation etc.)
- 12) In welchem Zeitraum haben Sie das Kind in Ihrem Projekt gefördert?
- 13) Wie regelmäßig hat das Kind an Ihrem Angebot teilgenommen (Stunden pro Tag und Tage pro Woche)
- 14) Wie sah die Förderung des Kindes genau aus?
 - a. Was waren die wichtigsten Ziele?
- 15) Was waren, Ihrer Meinung nach, die Meilensteine in der Entwicklung des Kindes?
- 16) Was macht das Kind jetzt (Leben, Schulabschluss, Beruf etc.)?
- 17) Hat das Projekt die Entwicklung des Kindes beeinflusst?
 - a. Können Sie konkrete Beispiele dafür nennen?
- 18) Warum haben Sie gerade dieses Kind ausgewählt?

Abschluss:

Gut, dann kommen wir zum Ende des Interviews.

- 19) Möchten Sie noch irgendetwas ergänzen oder erzählen?

Dann möchte ich mich ganz herzlich bei Ihnen für das Interview bedanken! Ich wünsche Ihnen und Ihrem Projekt alles Gute für die Zukunft.

Spezifizierende Anschlussfragen (nur, wenn nötig)

- Können Sie ein bisschen mehr dazu erzählen?
- Können Sie das genauer beschreiben?
- Was genau meinen Sie damit?
- Können Sie das mithilfe eines Beispiels erklären?

16.4 Expertengruppe

Im Rahmen der Arbeiten an vorliegender Studie wurde eine Expertengruppe zusammengestellt, um zusätzliche Expertise aus unterschiedlichen Bereichen der frühkindlichen Bildung zu akquirieren:

- Prof. Mall, TU München (Kinderzentrum München)
- Prof. Helen Knauf, Fulda (Frühpädagogik)
- Prof. Fröhlich-Gildhof, Freiburg (Resilienz)
- Prof. Hans Weiss (Frühförderung, Reutlingen/Tübingen)
- Prof. Schmidtke, Oldenburg (Interkulturelle Pädagogik, Entwicklungszusammenarbeit)
- Rektor Heribert Riedhammer München (Montessori-Pädagogik/Reformpädagogik)

Erste Zwischenergebnisse der Studie wurden im Rahmen eines Treffens der Experten an der LMU München am Freitag, den 13.3.2015 (12-16 Uhr) diskutiert. Die bis dato detektierten und gelisteten Leistungs- und Qualitätskriterien frühkindlicher Bildung, sowie die daraufhin entwickelten quantitativen wie qualitativen Forschungstools für das Screening wurden vor der eigentlichen Durchführung der Studie durch den Expertenkreis kommunikativ validiert. Die Experten wurden bereits vor dem Treffen mit den notwendigen Informationen und Arbeitspapieren versorgt. Handlungsleitend waren v.a. zwei Fragen:

- Haben wir bereits alle Leistungs- und Qualitätsaspekte abgebildet? Fehlen welche?
- Wie bewerten Sie unser daraus generiertes Forschungsinstrument zur Datenerhebung? Wo sehen Sie Nachbesserungsbedarf? Auf was ist sonst noch zu achten?

Einschätzungen, Vorschläge, kritische Anmerkungen und Hinweise waren äußerst hilfreich für die Verbesserung und Weiterentwicklung der Qualitätsdimensionen und Tools. Im weiteren Verlauf der Studie standen die Experten für Rückfragen und Anregungen zur Verfügung. Wir möchten uns an dieser Stelle nochmal bei allen ganz herzlich für ihre konstruktiven Beiträge und Anregungen bedanken.

**kinder
not
hilfe**