

BERICHT

Bewährte Vorgehensweisen
europäischer Länder
zur Unterstützung von
Wirksamkeitsorientierung in der
elementaren Bildung und Erziehung

**GESTALTUNG EINES RAHMENS FÜR
WIRKSAMKEITSORIENTIERTE BILDUNG UND
ERZIEHUNG IM ELEMENTARBEREICH**

Unterstützung des Erwerbs sozial-emotionaler
Kompetenzen, der frühkindlichen Lese- und
Schreibfähigkeit und Rechnens bei Kleinkindern
sowie Erleichterung des Übergangs in den
Primarbereich

*Ein TSI-Projekt für
Niedersachsen
(2024-26)*



Inhaltsverzeichnis

Liste der Abkürzungen.....	3
Zusammenfassung.....	4
Methodik	4
Wichtige Erkenntnisse	4
Tschechische Republik	4
Dänemark	5
England	5
Estland	5
Schottland	6
Schlussfolgerungen	6
Mögliche Anwendung auf Niedersachsen	7
Schlussfolgerung	8
Curriculum und Pädagogik.....	8
Arbeitskultur der Beschäftigten	10
Qualitätssicherung	12
Bibliographie.....	17



Liste der Abkürzungen



Zusammenfassung



Niedersächsisches
Kultusministerium



Funded by
the European Union



Niedersächsisches
Kultusministerium



Funded by
the European Union



Niedersächsisches
Kultusministerium



Funded by
the European Union



Schlussfolgerung

Diese Studie über die Gewährleistung von Bildung und Erziehung im Elementarbereich in Tschechien, Dänemark, England, Estland und Schottland konnte einige vielversprechende Ansätze zeigen. Übertragen auf Niedersachsen können diese Erkenntnisse die Einrichtung und Umsetzung einer wirksamkeitsorientierten Pädagogik auch dort unterstützen. Einige Themenbereiche finden sich in allen untersuchten Ländern wieder, was darauf hindeutet, dass sie für eine wirksamkeitsorientierte Bildung und Erziehung im Elementarbereich besonders förderlich sind:

Curriculum und Pädagogik

Ausgewogene Rahmenwerke und berufliche Autonomie unterstützen die systematische Kompetenzentwicklung: Curricula zeigen insbesondere dann Wirkung, wenn sie ein ausgewogenes Verhältnis zwischen übergeordneten Entwicklungszielen und konkreten Lernzielen sicherstellen. Auch wenn die Ansätze verschieden sind, so geben erfolgreiche Rahmenkonzepte doch eine klare Richtung vor und erlauben gleichzeitig angemessene Flexibilität bei der pädagogischen Umsetzung.

- Das englische EYFS - Early Years Foundation Stage [*Rahmenwerk für frühkindliches Lernen, Entwicklung und Betreuung*] richtet Lernen an drei Hauptbereichen (Kommunikation und Sprache, körperliche Entwicklung, persönliche/soziale/emotionale Entwicklung) und vier Bildungsbereichen (Lese- und Schreibfähigkeit, Mathematik, Die Welt verstehen, Ausdruckskünste) aus. Im Alter von 5 Jahren erwartete Entwicklungsstands werden anhand von 17 frühkindlichen Lernzielen überprüft. Zwar wird eine Struktur vorgegeben, der Rahmenplan betont aber, dass Spielen essenziell ist und vorgegebene Ziele nicht den „breiten Erfahrungsschatz, der für die Entwicklung entscheidend ist“ einschränken sollten.
- In ähnlicher Weise verbindet Estland Struktur und Flexibilität durch sieben Lernfelder (darunter Sprache, Mathematik und Kunst), die durch vier allgemeine Kompetenzgruppen (spielerisch, kognitiv, sozial und Selbstorganisation) ergänzt werden. So werden detaillierte erwartete Ergebnisse für die Altersgruppe der 6-7-jährigen festgelegt, während gleichzeitig „Spiel die Hauptbeschäftigung bleibt“.
- Der tschechische Rahmenplan definiert acht Hauptkompetenzen und vier Bildungsbereiche mit konkreten, erwarteten Lernergebnissen, unterstützt aber gleichzeitig konstruktivistische Ansätze und Flexibilität in der Umsetzung.
- Das schottische Curriculum for Excellence [Lehrplan für Exzellenz] fördert in acht Curriculumsbereichen „vier Fähigkeiten“ (erfolgreiche Lernende, selbstsichere Individuen, verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger, wirkungsvolle Beitragende) mit ausführlichen Erfahrungen, Ergebnissen und Benchmarks, schreibt aber für deren Erreichen explizit keine konkreten pädagogischen Methoden vor.
- Der dänische Ansatz umfasst sechs Curriculumsthemen (persönliche, soziale Entwicklung, Kommunikation/Sprache, Körper/Sinnesorgane/Bewegung, Natur/Leben im Freien und Kultur/Ästhetik/Gemeinschaft), jeweils mit umfassenden pädagogischen Zielen, die auf ein für das Lernen förderliches Umfeld ausgerichtet sind und weniger auf das Erreichen individueller Kompetenzziele.

All diese Systeme erlauben es ihren Fachkräften, sich bei der Umsetzung auf ihr fachliches Urteilsvermögen zu verlassen und schaffen so ein gutes Gleichgewicht zwischen Vorgaben und Autonomie.



Anleitung zur Umsetzung des Curriculums Wirkungsvolle Systeme stellen umfassende Ressourcen für die praktische Umsetzung des Curriculums bereit, ohne das fachliche Urteilsvermögen einzuschränken.

- Tschechien stellt über sein *Nationales Pädagogisches Institut* Methodenhandbücher, Webinare, Demo-Videos und thematische Aktivitäten zur Verfügung, die umfassende Unterstützung für Schwerpunktbereiche wie Pädagogische Diagnostik, Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit und Beurteilungsmethoden bieten.
- Der nicht gesetzlich verbindliche Leitfaden „Development Matters“ in England und die Website „Help for Early Years Providers“ [*Unterstützung für Fachkräfte im Bereich elementare Bildung und Erziehung*] stellen praktische Beispiele zur Verfügung und betonen gleichzeitig, dass alternative Ansätze bei offiziellen Überprüfungen nicht geahndet werden.
- Schottland bietet vielschichtige Unterstützung durch Ressourcen wie die „Building the Curriculum“-Serie [*Erstellen eines Curriculums*] oder „Realising the Ambition: Being Me“ [*Ziele verwirklichen: Ich selbst sein*], ein Format, das faktengestützte Praxisleitfäden insbesondere für die elementare Bildung und Erziehung bereitstellt oder auch den Meta-Skills Progression Framework [*Entwicklungsrahmen für Meta-Kompetenzen*].
- Estland unterstützt Beschäftigte mit Mitteln des *Nationalen Prüfungs- und Qualifikationszentrums*.
- In Dänemark stellt das EMU (offizielles Lernportal) thematische Materialien zu pädagogischen Evaluierungsmethoden, Interaktion und Beziehungen zur Verfügung.

Diese unterschiedlichen Ansätze zeigen, wie praktische Begleitmaterialien die Lücke zwischen dem, was das Curriculum vorsieht und der tatsächlichen Praxis in den Klassenräumen füllen können und gleichzeitig den Fachkräften genügend Freiraum lassen, um Inhalte bei Bedarf anzupassen.

Ausrichtung auf das Curriculum: Erfolgreiche Systeme richten die Bildung und Erziehung im Elementarbereich auf die Curricula des Primarbereichs aus, um den Kindern einen reibungslosen Übergang zu ermöglichen und berücksichtigen gleichzeitig altersgemäße pädagogische Ansätze.

- Am deutlichsten ist das in Schottland zu beobachten. Dort wurde mit dem Curriculum for Excellence [*Exzellenz-Curriculum*] ein komplett integriertes Curriculums-Rahmenwerk für die Altersgruppe der 3-18-jährigen entwickelt. Das sichert nicht nur die Kontinuität zwischen Elementarbereich und erstem Grundschuljahr (über das gemeinsame „early level“ [*Eingangsstufe*]), sondern schafft mit einheitlichen Kapazitäten, Grundsätzen und Themenbereichen auf allen Stufen Kohärenz über den gesamten Bildungsweg.
- Tschechien strukturiert Bildungsinhalte anders, richtet sie aber bewusst aufeinander aus. So liegt im Elementarbereich der Schwerpunkt auf vier ganzheitlichen, kindzentrierten Bereichen und im Primarbereich auf neun eher fachspezifischen Bereichen. Um diese Ausrichtung auf den Primarbereich zu unterstützen, wird explizit die enge Verbindung der beiden Bereiche betont. Zusätzlich geben Kompetenzrahmen klare Entwicklungsfortschritte vor und eine feste Curriculumsabteilung stellt die Kontinuität mit dem Primarbereich sicher.
- Dänemark hat eine Parallelstruktur zwischen den sechs Curriculumsthemen der elementaren Bildung und Erziehung und den Kompetenzbereichen der Kindergartenklasse eingerichtet. Eine deutliche Verschiebung gibt es jedoch weg von auf die pädagogische Umwelt gerichteten Zielen in der elementaren Bildung und Erziehung und hin zu konkreter definierten Lernzielen im Kindergarten (erstes Grundschuljahr).

Mit diesen Ansätzen werden Bildungswege vorbereitet, die Kinder bei der Transition zwischen Bildungsstufen unterstützen und gleichzeitig anerkennen, dass in den einzelnen Phasen unterschiedliche pädagogische Ansätze nötig sind.



Einbeziehung der Familien Alle untersuchten Länder erkennen den hohen Stellenwert an, den die Einbeziehung der Familien für den Lernerfolg von Kindern hat, sie setzen diese Erkenntnis jedoch unterschiedlich um.

- Mit seinem Gesetz über die Bildung und Erziehung im Elementarbereich hat Dänemark das am stärksten formalisierte System geschaffen. So werden beispielsweise Elternräte mit klaren Rechten und Pflichten in Einrichtungen für elementare Bildung und Erziehung eingesetzt. Diese haben beispielsweise ein Mitspracherecht bei der Festlegung von Grundsätzen für die Arbeit der Einrichtung, bei der Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Familien und der Mittelverwendung. Eltern beteiligen sich an der Entwicklung, Evaluation und Nachbereitung des Curriculums und entscheiden sogar über die Besetzung von Stellen mit.
- Schottland bietet einen umfassenden konzeptionellen Rahmen, der unterscheidet zwischen Elternbeteiligung (Beteiligung an Abläufen der Einrichtung), elterlicher Mitarbeit (Einbeziehung in das Lernen der Kinder) und Lernen in der Familie (Ermutigung von generationenübergreifendem Lernen). Diese Ansätze werden durch praktische Instrumente für die Umsetzung und Module zur beruflichen Weiterbildung ergänzt.
- Das tschechische Rahmenwerk legt „Kooperation mit der Familie“ als wichtige Voraussetzung für die Umsetzung des Curriculums fest und sieht vor, dass Kindergärten verständnisvoll auf die Familien zugehen, Beteiligung an Bildung ermöglichen, Systeme zum Informationstransfer einrichten und Erziehungsberechtigte über den Übergang in den Primarbereich informieren.

So unterschiedlich die Ansätze sind, sie alle verbindet die Erkenntnis, dass für eine gute Einbeziehung der Familien die Eltern als Partner betrachtet werden müssen, die über hilfreiche Einblicke verfügen. Darüber hinaus müssen klare Kommunikationskanäle eingerichtet und Richtlinien für die Unterstützung der Kinder im Elternhaus vorgegeben werden.

Arbeitskultur der Beschäftigten

Berufsvorbereitende Ausbildung und Qualifikationen: Systeme mit hohen Anforderungen an die Erstausbildung schaffen ein solides Fundament für pädagogische Qualität.

- Estland bereitet seine Fachkräfte durch Bachelor-Studiengänge (180 ECTS) vor, die sich an den Berufsstandards für Lehrkräfte orientieren. Das Curriculum vermittelt Schlüsselkompetenzen wie Grundkenntnisse der Erziehungswissenschaften, ein Verständnis der kindlichen Entwicklung, Fachdidaktik und Forschungsmethoden. Studierende lernen, Theorie in die Praxis einzubinden, förderliche Lernumgebungen zu schaffen, pädagogische Prozesse kritisch zu analysieren und das eigene Handeln zu reflektieren. Der Ausbildungsschwerpunkt liegt auf der Beobachtung kindlicher Entwicklungsmuster, dem Planen passender Lernaktivitäten und der Umsetzung von Lehrstrategien, die auf unterschiedliche Bedarfe eingehen.
- Für die 3,5-jährige pädagogische Ausbildung in Dänemark (210 ECTS, EQF-Niveau 6) wird eine gemeinsame Basisausbildung (70 ECTS) mit Schwerpunkt auf beruflichen Grundkompetenzen absolviert, darauf folgt eine Spezialisierung (140 ECTS). Neben der akademischen Ausbildung legt das Curriculum den Schwerpunkt auf die persönliche Bildung (Dannelse) und erkennt an, dass pädagogische Kompetenz auf persönlichen Qualitäten und Werten aufbaut. Studierende entwickeln Kompetenzen in der Bindungsarbeit, konzentrieren sich auf den Aufbau einer Beziehung mit den Kindern, unterstützen kindliche Interaktionen und fördern deren Kommunikationsfähigkeiten durch verschiedene Lehrformate wie Klassenunterricht, Vorträge, Diskussionen, Gruppenarbeit und projektbasiertes Lernen.



Berufliche Weiterbildung: Regelmäßige Gelegenheiten für Weiterbildung tragen entscheidend dazu bei, Basiskompetenzen in eine kontinuierlich verbesserte Praxis zu übersetzen.

- Dänemark verfolgt hierfür einen eher reaktiven Ansatz mit verpflichtenden jährlichen Entwicklungsgesprächen (MUS-samtaler), in denen konkrete Entwicklungsbereiche identifiziert werden. Das Angebot für die berufliche Weiterbildung reicht von Kurzzeitkursen (ein bis sieben Wochen) mit Schwerpunkt auf der Vertiefung von Alltagskompetenzen, bis hin zu Hochschulkursen (60 ECTS), die einerseits auf die Verbesserung der pädagogischen Arbeit abzielen und gleichzeitig neue Karrieremöglichkeiten eröffnen. Die „Professional Beacon“-Initiative ist ein innovativer Ansatz für kooperative Führung, bei der speziell geschulte Mitarbeitende Ihre Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung des gestärkten pädagogischen Curriculums anleiten.
- Estland ist davon abgekommen, Weiterbildungen verpflichtend zu machen und setzt mittlerweile auf ein bedarfsorientiertes System, bei dem pädagogische Fachkräfte eigene Entwicklungsziele auf der Grundlage professioneller Standards festlegen. Inhaltliche Schwerpunkte sind konkrete Kompetenzen, die sich direkt auf die kindliche Entwicklung auswirken, sowie die Umsetzung des nationalen Curriculums für die elementare Bildung und Erziehung, kindinitiierte Lernansätze, die Unterstützung von Kindern mit besonderem Förderbedarf und die Sprachentwicklung. Alternative Entwicklungsmethoden jenseits der herkömmlichen Kurse, wie beispielsweise Mentoring, Supervision, Coaching und Network-Lernen, werden ebenfalls in das System integriert.

Beide Länder zeigen, wie berufliche Weiterbildung direkt Resultate ermöglicht, wenn pädagogische Ansätze verbessert und Interaktionen mit Kindern gestärkt werden und Raum für Reflexion gegeben wird.

Selbstevaluation und Reflexion: Die fortschrittlichsten Systeme haben Selbstevaluation und Reflexion fest in ihren Qualitätsrahmen verankert.

- Dänemark hat dies mit dem Gesetz über die Bildung und Erziehung im Elementarbereich gesetzlich vorgeschrieben und sieht ausdrücklich Führungskräfte in der Verantwortung dafür, eine „Evaluationenkultur zu schaffen“ mit Schwerpunkt auf der Qualifizierung des pädagogischen Lernumfelds. Unterstützung erhalten sie durch Instrumente wie das Tool zur Selbsteinschätzung, das einen strukturierten Rahmen für die Analyse pädagogischer Methoden vorgibt. Evaluationen sind mindestens alle zwei Jahre vorgesehen und die Ergebnisse öffentlich einsehbar.
- Estland hat ein umfassendes internes Evaluationssystem eingeführt, das Vorschuleinrichtungen dazu verpflichtet, mindestens alle drei Jahre über Stärken, Verbesserungsbereiche und wichtige Leistungsindikatoren Bericht zu erstatten. Innerhalb des internen Evaluierungsleitfadens ist dies Teil eines kontinuierlichen Verbesserungszyklus mit detaillierten Vorgaben zur Festlegung von lernorientierten Zielen, der Entwicklung von Leistungsindikatoren und der systematischen Datenerhebung und -analyse.
- In Schottland unterstützt das Rahmenwerk „How good is our early learning and childcare?“ [*Wie gut ist unsere Bildung und Erziehung im Elementarbereich?*] einen dreiteiligen Reflexionsprozess: „nach innen schauen“ (Selbsteinschätzung), „nach außen schauen“ (von anderen lernen) und „nach vorne schauen“ (Verbesserungen planen). Hierfür wurden 15 Qualitätsindikatoren in drei Kategorien festgelegt: Führung und Verwaltung, Bereitstellen von Lernangeboten sowie Erfolge und Ergebnisse.

All diese Systeme sind sich einig, dass konstruktive Selbsteinschätzung eher dann stattfindet, wenn Fachkräfte den Prozess als förderlich für ihre eigene berufliche Weiterentwicklung empfinden und nicht, wenn er von außen vorgegeben wird. So entsteht eine Arbeitskultur, in der Daten als Grundlage für Verbesserungen verstanden werden und nicht als Mittel zur Überwachung.



Eine Pädagogik, die unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten berücksichtigt: Wirkungsvollen Systemen zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich ist bewusst, dass Kinder sich unterschiedlich schnell entwickeln. Darum setzen sie pädagogische Konzepte ein, die diese individuellen Unterschiede berücksichtigen.

- In Tschechien ist dieses Bewusstsein bereits im Rahmenprogramm für die vorschulische Bildung verankert: Lehrkräfte sind dazu verpflichtet, sowohl die altersgemäße als auch die individuelle Angemessenheit ihrer geplanten Aktivitäten zu berücksichtigen. So wird anerkannt, dass Entwicklungsunterschiede bei Vorschulkindern normal sind. In tschechischen Kindergärten sind Planung und diagnostische Aktivitäten eng miteinander verknüpft. So setzen Lehrkräfte sowohl statische Diagnostikansätze (Beurteilung der aktuellen Fähigkeiten) als auch dynamische Ansätze (Beobachtung von Lernprozessen und Potenzial) ein, um für jedes Kind das Entwicklungsniveau und Wachstumspotenzial zu ermitteln. Diese umfassenden Erhebungen bilden die Grundlage für differenzierte Zielsetzungen und progressive Planung zur Unterstützung der individuellen Entwicklungswege.
- Das schottische Curriculum for Excellence beweist ähnliche Flexibilität und strukturiert das sogenannte „Early Level“ [Eingangsstufe] so, dass es sowohl die Vorschule als auch die erste Klasse umfasst (Altersgruppe 3-6) und somit automatisch Raum für unterschiedliche Entwicklungsverläufe lässt. Unflexible, altersbezogene Erfahrungs- und Ergebnisziele werden vermieden und stattdessen allgemeinere Entwicklungserwartungen formuliert. Das Rahmenwerk „Realising the Ambition“ [Ziele verwirklichen] fördert die bedarfsgerechte Planung basierend auf Beobachtungen der Entwicklung von Kindern in verschiedenen Bereichen. Diese Ansätze zeigen, wie wirksamkeitsorientierte Pädagogik klare

Qualitätssicherung

System zur Qualitätssicherung und Überwachung der pädagogischen Qualität: Strukturelle Anforderungen und Prozessqualität werden anhand umfassender Qualitätssicherungsrahmen bewertet. Das führt zu aussagekräftigen Rückmeldungen darüber, wo Verbesserungen nötig sind und stellt gleichzeitig einheitliche Standards sicher.

- In England wird dies durch Ofsted, *Büro für Standards in Bildung, Kinderversorgung und Kompetenzen* umgesetzt, eine unabhängige Einrichtung, die regelmäßig alle registrierten Anbieter kontrolliert und in vier Bereichen bewertet: Bildungsqualität, Verhalten und Einstellungen, persönliche Entwicklung und Führung und Verwaltung. Dabei achtet Ofsted besonders auf die pädagogische Qualität und evaluiert den Unterricht durch Beobachtung der Interaktionen zwischen Betreuenden und Kindern, Bewertung der Sprachgestaltung und überprüft, wie Fachkräfte das kindliche Lernen unterstützen.
- Schottland verfügt über ein vielschichtiges, auf dem nationalen Standard basierenden Kontrollsystem, das für alle Anbieter klare Qualitätskriterien vorgibt. Sowohl das Care Inspectorate [Behörde zur Überwachung der Betreuungseinrichtungen] als auch Education Scotland [Bildung Schottland] führen Kontrollen anhand von Rahmenwerken durch, die einen besonderen Schwerpunkt auf pädagogische Qualität legen. Als Qualitätsindikatoren gelten dabei vor allem „Lernen, Unterrichten und Bewerten“, wofür Interaktionen, Spielpädagogik und Bewertungsmethoden überprüft werden. Liegt die Leistung von Anbietern unter den festgelegten Standards, so greift ein strukturierter Verbesserungsprozess, der intensive Unterstützung bietet und gleichzeitig Fortschritte im Blick behält.
- In Tschechien ist die Schulaufsichtsbehörde die primäre externe Evaluierungsstelle für die pädagogische Qualität in Vorschulen. Sie arbeitet mit einem umfangreichen Bewertungsraster mit sechs Schlüsselbereichen, darunter „Bildung“ und „Bildungsergebnisse“. Im Rahmen von Kontrollen werden Abläufe im Klassenzimmer beobachtet, Interviews und Umfragen durchgeführt und Dokumente überprüft. Die Ergebnisse dienen zur Planung von Verbesserungen.

Diese unterschiedlichen Ansätze zeigen, wie effektive Qualitätssicherungssysteme einerseits einheitliche Standards erhalten und gleichzeitig umsetzbare Rückmeldungen liefern können, die eine kontinuierliche Verbesserung der pädagogischen Praxis vorantreiben.



Konsequente Beobachtung und Einschätzung der kindlichen Fortschritte: Wirkungsvolle Systeme legen den Schwerpunkt auf beobachtungs-basierte, kontinuierliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung, um ihre Planung entsprechend anzupassen, den Eltern Rückmeldung zu geben und den Übergang in den Primarbereich zu unterstützen.

- Das englische EYFS verfolgt einen ausgewogenen Ansatz und verbindet kontinuierliche „formative Einschätzung“ mit täglicher Beobachtung anhand von drei formalen Beurteilungspunkten: Überprüfung der erreichten Fortschritte bei Zweijährigen, Schuleingangsuntersuchung und das Early Years Foundation Stage Profile [*Rahmenwerk für frühkindliches Lernen, Entwicklung und Betreuung - Profil*] am Ende des Reception Year [*erstes Grundschuljahr*]. Seit den jüngsten Reformen wird darauf Wert gelegt, dass diese Entwicklungseinschätzungen „die Beschäftigung mit den Kindern nicht zu lange unterbrechen oder übermäßige Bürokratie mit sich bringen“. Fachliches Urteilsvermögen steht stärker im Fokus als umfangreiche schriftliche Dokumentation.
- In Tschechien sind Lehrkräfte dazu verpflichtet, mit angemessenen pädagogischen Diagnosemethoden kontinuierliche und systematische Entwicklungseinschätzungen auszusprechen und die individuellen Fortschritte jedes Kindes in diagnostischen Portfolios festzuhalten, die als umfassende Berichte für alle Stakeholder dienen. Das „*Methodenhandbuch zur pädagogischen Diagnostik*“ unterscheidet zwischen „statischer Diagnostik“ (Beurteilung der aktuellen Fähigkeiten) und „dynamischer Diagnostik“ (Beobachtung von Lernprozessen) und betont den Wert einer ganzheitlichen Beobachtung der Entwicklungsfortschritte.
- In Estland werden verschiedene Methoden eingesetzt, um Informationen über die kindliche Entwicklung zu erheben. Dafür werden Lehrkräfte, Eltern, Fachleute und die Kinder selbst eingebunden, um ein umfassendes Verständnis der Fortschritte in physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereichen sicherzustellen. Für den Schulübergang erstellen Lehrkräfte eine „*Schulreifekarte*“, in der die Leistungen eines jeden Kindes entsprechend des Curriculums festgehalten werden. Erst vor kurzem hat Estland zur Ergänzung herkömmlicher Methoden zur Entwicklungseinschätzung ein innovatives elektronisches Beurteilungssystem mit Storytelling-Ansatz eingeführt, bei dem Kinder sich mit interaktiven Aufgaben beschäftigen.
- Schottland legt den Schwerpunkt auf formative, beobachtungs-basierte Einschätzungen ohne standardisierte Tests vor der Grundschule. Benchmarks dienen als Referenzpunkte für eine einheitliche Bewertung, gleichzeitig werden unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten berücksichtigt. Teil dieses Ansatzes ist die bedarfsgerechte und gezielte Planung auf Grundlage von Beobachtungen, um angemessene nächste Schritte zu identifizieren.

Diesen unterschiedlichen Ansätzen gemeinsam ist die Überzeugung, dass Entwicklungsfortschritte in einer Art und Weise beobachtet werden sollten, die sich für die Kinder selbstverständlich anfühlt, verschiedene Stakeholder mit einbezieht und als Instrument zur Verbesserung der pädagogischen Praxis dient, anstatt Kinder in Schubladen zu stecken.

Mögliche Anwendung auf Niedersachsen

Im folgenden Abschnitt soll untersucht werden, welche der vorgestellten Vorgehensweisen dazu beitragen könnten, die wirksamkeitsorientierte Pädagogik in Niedersachsen weiterzuentwickeln und zu verbessern.

Curriculum und Pädagogik

- Das englische EYFS-Curriculum gibt hilfreiche Erkenntnisse darüber, wie ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Flexibilität einerseits und klaren, konkreten Lernzielen andererseits sichergestellt werden kann. Die Unterteilung in Haupt- und Bildungsbereiche mit dazu passenden frühkindlichen Lernzielen bilden ein starkes Fundament für wirksamkeitsorientierte Pädagogik.



- Das estnische Curriculum ist ein hilfreiches Modell für die Definition erwarteter Lernergebnisse bei gleichzeitiger Beibehaltung eines spielerischen, ganzheitlichen Ansatzes. Das estnische nationale Curriculum für Kindertageseinrichtungen im Vorschulbereich legt konkrete, erwartete Lernergebnisse für Kinder zwischen 6 und 7 Jahren in allen Themenfeldern fest und betont gleichzeitig, „Spielen ist die Hauptbeschäftigung von Kindern im Vorschulalter.“
- Der tschechische Ansatz zur Umsetzung des Curriculums beinhaltet umfangreiche, durch das *Nationale Pädagogische Institut* herausgegebene Ressourcen. Pädagogische Fachkräfte erhalten praktische Instrumente in Form von methodischen Handbüchern, Webinaren und thematisch sortierten Vorschlägen für Aktivitäten, ohne bestimmte Methoden vorzuschreiben.
- In Schottland liegt der Schwerpunkt auf der Lernplanung und zeigt, wie ein wirksamkeitsorientierter Ansatz kindzentrierte Grundsätze beibehalten kann. Das zyklische „nach innen, außen und vorwärts schauen“ fördert die eigene Reflexion und Planung.
- Der schottische Ansatz eines integrierten Curriculums zeigt außerdem, wie Bildung und Erziehung im Elementar- und Primarbereich wirkungsvoll aufeinander abgestimmt werden können. Das *Exzellenz-Curriculum* umfasst die Altersgruppe der 3-18-Jährigen, wobei die *Eingangsstufe* bewusst sowohl die Vorschule als auch das erste Jahr des Primarbereichs umfasst. Diese Entscheidung sichert die Kontinuität von Lernerfahrungen und -erwartungen beim Übergang von der elementaren Bildung und Erziehung zum Primarbereich. Schottland setzt in den Curriculumsbereichen auf klare Fortschrittswege und Benchmarks, die Fachkräften in der elementaren Bildung und Erziehung und im Primarbereich Orientierung bieten und dazu beitragen, gemeinsam Verantwortung für einen reibungslosen Übergang in den Primarbereich zu sorgen.
- Die Einbeziehung der Eltern im dänischen System zeigt, wie dieser wichtige Aspekt der wirksamkeitsorientierten Pädagogik gefördert werden kann. Das dänische Gesetz über die Bildung und Erziehung im Elementarbereich sieht die formale Einsetzung von Elternräten mit klaren Rechten und Pflichten vor, bindet sie in die Definition von Grundsätzen für die Arbeit der Einrichtungen für elementare Bildung und Erziehung ein und beteiligt sie an der Entwicklung des Curriculums. Diese systematische Einbindung der Eltern in die pädagogische Planung könnte eine gute Grundlage bilden, auf der Eltern und pädagogische Fachkräfte gemeinsam Verantwortung für die Leistungsbereitschaft von Kindern übernehmen.

Arbeitskultur der Beschäftigten

- Berufsstandards für Lehrkräfte (EQR-Niveau 6), in denen klar festgelegt ist, welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen für gute Lehre nötig sind. Darin werden verschiedene berufliche Aufgaben und Pflichten genau beschrieben. Dazu gehören Lernplanung und Lehraktivitäten, die Schaffung eines förderlichen Lernumfelds, die Unterstützung von Lernen und Entwicklung, Reflexion und berufliche Selbstentwicklung sowie Beratung von Lernenden und Eltern. Mit der Anpassung von Universitätslehrplänen an diese Berufsstandards und den nationalen Rahmenlehrplan stellt Estland sicher, dass Fachkräfte konkret darauf vorbereitet werden, die Kompetenzentwicklung von Kindern zu unterstützen.
- Dänemark unterstützt ein bedarfsgerechtes System der beruflichen Weiterentwicklung und identifiziert konkrete Schulungsbedarfe durch strukturierte jährliche Entwicklungsgespräche (*MUS-samtaler*) zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden. Diese Gespräche helfen dabei, konkrete Entwicklungsbereiche und -chancen zu identifizieren und stellen sicher, dass Kompetenzentwicklung sich an individuellen Entwicklungsbedürfnissen orientiert, dabei aber



auch institutionelle Prioritäten für die Verbesserung der Lernumgebungen und -erlebnisse der Kinder nicht außer Acht lässt. Viele Einrichtungen setzen auf eine Reihe verschiedener Strategien zur Kompetenzentwicklung, die alle Mitarbeitenden einbeziehen und kohärente institutionelle Ansätze für die berufliche Fortbildung schaffen.

- Estlands internes Evaluierungssystem ist ein gutes Vorbild dafür, wie Reflexion der eigenen Arbeit unter Mitarbeitenden in elementarer Bildung und Erziehung gestärkt werden kann. Dieser Ansatz ermutigt pädagogische Fachkräfte dazu, in entsprechenden Arbeitsgruppen gemeinsam Datenanalysen durchzuführen und für Lehrmethoden und kindliche Entwicklung relevante Leistungsindikatoren zu untersuchen. Estland hat den Schwerpunkt auf das Lernen voneinander, Unterrichtsbeobachtungen und Fachgespräche gelegt und stellt so einen Bezug zwischen Datenanalyse und praktischen pädagogischen Verbesserungen her. Dadurch ist eine Kultur entstanden, in der evidenzbasierte Verbesserungsvorschläge gefördert werden und weniger das nicht hinterfragende Einhalten von Vorschriften.
- Der tschechische Ansatz für die pädagogische Planung erkennt explizit an, dass Kinder sich unterschiedlich schnell entwickeln und integriert diese Erkenntnis in die berufliche Praxis. Im Rahmenprogramm für die vorschulische Bildung ist festgelegt, dass Fachkräfte bei der Planung ihrer Bildungsaktivitäten sowohl die altersgemäße als auch die individuelle Angemessenheit berücksichtigen müssen. Dies erkennt an, dass unterschiedliche Entwicklungen bei Vorschulkindern normal sind und nicht nur anhand des chronologischen Alters ermittelt werden können. Tschechische Fachkräfte werden darin geschult, sowohl statische als auch dynamische Diagnostikansätze zu nutzen, um das aktuelle Entwicklungsniveau und Wachstumspotenzial eines Kindes zu ermitteln und so die Grundlage für maßgeschneiderte Bildungsplanung zu legen. Die Betonung des tschechischen Rahmenwerks auf progressiver Planung - also der Idee, dass Aktivitäten auf das aktuelle Niveau des Kindes ausgelegt werden und die Entwicklung in angemessenem Tempo unterstützen - ist ein Vorbild für wirksamkeitsorientierte Pädagogik, die individuelle Unterschiede respektiert und gleichzeitig die Kompetenzentwicklung eines jeden Kindes fördert.

Qualitätssicherung

- Das umfassende externe Evaluationssystem Schottlands bietet eine Vorlage für die Bewertung pädagogischer Qualität über die Einhaltung struktureller Vorgaben hinaus. Education Scotland führt regelmäßige Kontrollen anhand des Rahmenwerks „How Good is Our Early Learning and Childcare?“ [Wie gut ist unsere Bildung und Erziehung im Elementarbereich?] durch. Dieses enthält konkrete Qualitätsindikatoren für die pädagogische Praxis, wie beispielsweise „Lernen, Lehren und Bewerten“ (QI 2.3.). Mit diesem Indikator wird die Qualität der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern untersucht, die Wirksamkeit der Spielpädagogik und wie gut Fachkräfte Entwicklungseinschätzungen nutzen, um die nächsten Lernschritte zu planen. Bei Kontrollen werden Nachweise anhand verschiedener Methoden erhoben, darunter gemeinsame Beobachtungen mit den Beschäftigten, direkte Beobachtung der Aktivitäten der Kinder, Lernspaziergänge durch die Einrichtungen, Gespräche mit Führungs- und Fachkräften sowie mit Eltern. Dieser vielschichtige Ansatz stellt eine sorgfältige Überprüfung der Prozessqualität sicher. Diese wiederum wirkt sich laut Forschungsergebnissen am deutlichsten auf die Entwicklung, das Lernen und Wohlbefinden von Kindern aus. Das schottische Modell zeigt, wie externe Evaluierung Entwicklungen vorantreiben kann, ohne strafend zu wirken. Nach Überprüfungen erhalten die Einrichtungen ausführliche Rückmeldung zu ihren Stärken und Verbesserungsbereichen.
- Der strukturierte englische Ansatz für die Beobachtung der kindlichen Entwicklung bietet



ein ausgewogenes Modell, bei dem kontinuierliche Beobachtung entlang wichtiger Beurteilungspunkte erfolgt. Innerhalb des EYFS-Rahmens ist die „formative Bewertung“ ein wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses, die es Fachkräften ermöglicht, kindliche Entwicklungsfortschritte täglich zu beobachten und die daraus gewonnenen Erkenntnisse auf die Lehrplanung und Lernerlebnisse zu übertragen. Diese kontinuierliche Beobachtung wird ergänzt durch drei formale Bewertungspunkte: Überprüfung der Fortschritte unter Zweijährigen, Schuleingangsuntersuchung und das Early Years Foundation Stage Profile am Ende des Reception Year [erstes Grundschuljahr]. Das EYFS legt Wert darauf, dass Bewertungen ohne übermäßige Bürokratie auskommen und sich vielmehr auf aussagekräftige Beobachtung und fachliches Urteil konzentrieren. Die Reform des EYFS in England 2021 zielte explizit darauf ab, unnötige Bürokratie bei Bewertungen zu reduzieren, damit Fachkräfte mehr Zeit dafür haben, die Kinder mit vielfältigen Aktivitätsangeboten zu fördern.



Bibliographie

- Bagnato, S. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 17-22.
- Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Bryant, D. M., Pessanha, M., Peixoto, C., & Coelho, V. (2017). The quality of caregiver–child interactions in infant classrooms in Portugal: the role of caregiver education. *Research Papers in Education*, 33(4), 427–451.
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., Os, E., & Baustad, A. G. (2019). Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers Measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 901–920.
- C.D., W., M., L., H.J., V., & Van Ijzendoorn, M. (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiverchild interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science*, 17(2), 259-273.
- Cadima, J., Aguiar, C., & Barata, M. (2018). Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 93-105.
- Care Inspectorate. (2019). *Self-evaluation for improvement – your guide*.
- Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D., & Pearce, N. (2015). Teacher–Child Interactions in Early Head Start Classrooms: Associations With Teacher Characteristics. *Early Education and Development*, 27(2), 259–274.
- Cubey, P., & Dalli, C. (1996). *Quality Evaluation of Early Childhood Education Programmes, Occasional Paper No. 1*. Wellington: Institute for Early Childhood Studies.
- Davis, A., Barrueco, S., & Perry, D. (2020). The role of consultative alliance in infant and early childhood mental health consultation: Child, teacher, and classroom outcomes. *Infant Mental Health Journal*, 42(2), 246-262.
- Denny, J., Hallam, R., & Homer, K. (2012). A multi-instrument examination of preschool classroom quality and the relationship between program, classroom, and teacher characteristics. *Early Education and Development*, 23/5, 678-696.
- Department for Education. (2013). *The national curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework document*. Department for Education.
- Department for Education. (2023). *Development Matters: Non-statutory curriculum guidance for the early years foundation stage*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/media/64e6002a20ae890014f26cbc/DfE_Development_Matters_Report_Sep2023.pdf
- Department for Education. (2024). *Early years foundation stage (EYFS) statutory framework*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2>
- Department for Education. (n.d.). *Help for early years providers*. Retrieved from <https://help-for-early-years-providers.education.gov.uk>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70.
- Eckhardt, A., & Egert, F. (2020). Predictors for the quality of family child care: A metaanalysis. *Children and Youth Services Review*.



- Education and Youth Board. (n.d.). *Lasteaed*. Retrieved from <https://oppekava.ee/alusharidus/>
- Education Scotland. (2016). *How good is our early learning and childcare?*
- Education Scotland. (2020). *Realising the ambition: Being Me*. Education Scotland.
- Education Scotland. (2024). *Building the Curriculum*. Retrieved from <https://education.gov.scot/curriculum-for-excellence/building-the-curriculum/>
- Education Scotland. (2025). *What is Curriculum for Excellence?* Retrieved from <https://education.gov.scot/curriculum-for-excellence/about-curriculum-for-excellence/what-is-curriculum-for-excellence/>
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*.
- Estonian Government. (2008). *National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions*.
- European Commission. (2022). *Monitoring and evaluating quality in ECEC: Background Note for the European Education Area Strategic Framework Working Group on Early Childhood Education and Care*. European Commission.
- European Commission. (2024). *Eurydice: Denmark*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/overview>
- European Commission. (2024). *Eurydice*. Retrieved from Czechia: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/czechia/overview>
- European Commission. (2024). *Eurydice: Estonia*. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/estonia/overview>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). *Education and Training Monitor 2024 – Czechia*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). *Education and training monitor 2024 – Estonia*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- GOV.UK. (2024). *Ofsted: Early years inspection handbook*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-inspection-handbook-eif/early-years-inspection-handbook-for-ofsted-registered-provision-for-september-2023>
- GOV.UK. (n.d.). *Early years curriculum*. Retrieved from <https://www.gov.uk/education/early-years-curriculum>
- Grisham-Brown, J. (2008). Best practices in implementing standards in early childhood education. In A. T. (eds.), *Best Practices in School Psychology V*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Hamre, B., Partee, A., & Mulcahy, C. (2017). Enhancing the impact of professional development in the context of preschool expansion. *AERA Open*.
- Heckman, J., & Masterov, D. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29/3, 446-493.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre- Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23/1, 27-50.
- Jenkins, J., & Duncan, G. (2017). Do pre-kindergarten curricula matter? In D. Phillips, K. Dodge, & a. P.-K. (eds.), *The Current State of Scientific Knowledge on Pre-kindergarten Effects*. Washington DC: Brookings Institution and Duke University.



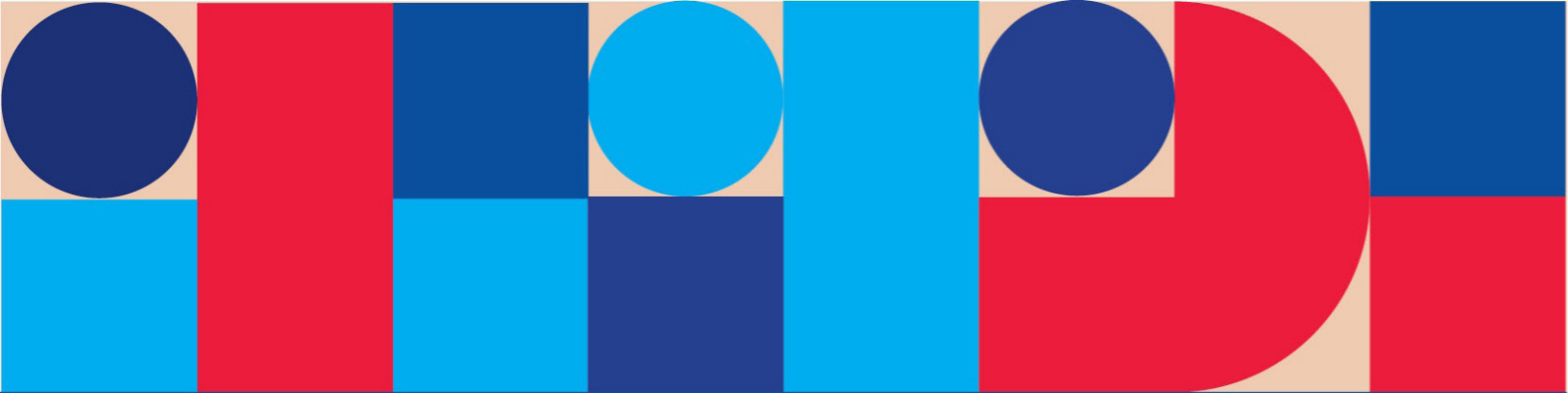
- Koch, A., & Jensen, J. (2024). Denmark – ECEC Workforce Profile. In P. O. Schreyer, *Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data*. Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.
- Landry, S., Zucker, T., Taylor, H., Swank, P., Williams, J., Assel, M., . . . Klein. (2014). Enhancing early child care quality and learning for toddlers at risk: The responsive early childhood program. *Developmental Psychology*, 50(2), 526–541.
- Litjens, I. (2013). *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Paris: OECD Publishing.
- Manning, M., Wong, G. T., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415.
- Markussen-Brown, J. J. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115.
- Meesak, A.-M., Rozgonjuk, D., Ōun, T., & Kikas, E. (2024). Validation of an e-instrument for assessing five-yearold children's development in Estonia: a comparison of children's skills and teachers' evaluations. *Education 3-13*, 52:8, 1132-1147.
- Meisels, S. (2007). Accountability in early childhood: No easy answers . In M. C. R.C. Pianta, *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Meisels, S. J., & Atkins-Burnett, S. (2000). The elements of early childhood assessment. In J. P. (eds.), *Handbook of early childhood intervention*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Meisels, S., Atkins-Burnett, S., Xue, Y., Bickel, D. D., & Son, S. C. (2003). Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children's achievement test scores. *Education Policy Analysis Archives*, 11(9), 1-18.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., . . . Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. C. In *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*. CARE - European Early Childhood Education and Care.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. Retrieved from <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- Ministry of Children and Education & EVA. (2019). *Redskab til selvevaluering*. Danmarks Evalueringsinstitut og Børne og Undervisningsministeriet.
- Ministry of Children and Education. (2020). *The strengthened pedagogical curriculum: Framework and content*. Ministry of Children and Education.
- Národní pedagogický institut České republiky. (2024). *Předškolní a prvostupňové vzdělávání*. Retrieved from <https://www.npi.cz/projekty/7355-predskolni-a-prvostupnove-vzdelavani>
- Národní pedagogický institut České republiky. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro Předškolní vzdělávání*.
- National Association for the Education of Young Children. (2010). *Quality Rating and Improvement Systems (QRIS) Toolkit*. Washington, DC: NA EYC.
- Neisworth, J., & Bagnato, S. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants and Young Children*, 17(3), 198–212.



- OECD. (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being in Estonia*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being in England*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021a). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021b). *Scotland's Curriculum for Excellence: Into the Future, Implementing Education Policies*. Paris: OECD Publishing.
- OFF Research. (2023). *Early Years Foundation Stage (EYFS) 2021 Reforms Research report*. Department for Education.
- Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S., & Musatti, T. (2012). Documentation and analysis of children's experience: An ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years: An International Research Journal*, 32(2), 159-170.
- Raikes, A., Koziol, N., Davis, D., & Burton, A. (2020). Measuring quality of preprimary education in Sub-Saharan Africa: Evaluation of the Measuring Early Learning Environments scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 571-585.
- Research Institute of Education Prague. (2004). *Framework Educational Programme for Pre-School Education*. Prague: Research Institute of Education Prague.
- Schaack, D., Le, V., & Setodji, C. (2017). Home-based child care provider education and specialized training: Associations with caregiving quality and toddler social-emotional and cognitive outcomes. *Early Education and Development*, 28/6, 655-668.
- Scottish Government. (2020). *Early Learning and Childcare National Induction Resource*. Scottish Government.
- Scottish Government. (2023). *Funding Follows the Child and the National Standard for Early Learning and Childcare Providers: Operating Guidance*. Scottish Government.
- Scottish Government, SQA, Education Scotland. (2024). *Curriculum for excellence*.
- Sheridan, S. (2001). Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development. *Early Child Development and Care*, No. 166, 7-27.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shuey, E., Kim, N., Cortazar, A., Poblete, X., Rivera, L., José Lagos, M., . . . Engel, A. (2019). *Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school: A brief review and case studies*. OECD Education Working Papers No. 193. OECD.



- Sim, M. P., Bélanger, J., Stancel-Piątak, A., & Karoly, L. (2019). *Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers, No. 197. Paris: OECD Publishing.
- Skills Development Scotland. (n.d.). *Meta-skills Progression Framework*. Retrieved from <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/rbmj1kjm/meta-skills-progression-framework.pdf>
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., & Højen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations With Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581–602.
- Straková, J., Simonová, J., Holečková, P., & Brožová, K. (2024). *Assessment of Current Monitoring and Evaluation Practice in the Early Childhood Education and Care Sector in the Czech Republic*. UNICEF ECARO.
- The Ministry for Children and Social Affairs & Ministry of Education. (2017). *Country Background Report Denmark - Transitions from ECEC to school*. The Ministry for Children and Social Affairs in consultation with the Ministry of Education.
- UNICEF. (2020). *United Nations Children's Fund, Build to Last: A framework in support of universal quality pre-primary education*. New York: UNICEF.
- UNICEF Innocenti. (2021). *Where do rich countries stand on childcare?* Florence: UNICEF Innocenti.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2008). *Autoevaluace mateřské školy Metodická příručka k vlastnímu hodnocení*. Prague: Výzkumný ústav pedagogický.
- Veisson, M. (2017). Estonia – ECEC Workforce Profile." In . In P. O. Schreyer, *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*.
- Williford, A. P., Carter, L. M., Maier, M. F., Hamre, B. K., Cash, A. H., Pianta, R. C., & Downer, J. T. (2017). Teacher engagement in core components of an effective, early childhood professional development course: Links to changes in teacher–child interactions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 102-118.
- Wolf, S., Raza, M., Kim, S., Aber, J. L., Behrman, J., & Seidman, E. (2018). Measuring and predicting process quality in Ghanaian pre-primary classrooms using the Teacher Instructional Practices and Processes System (TIPPS). *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 18-30.



Dieses Dokument wurde mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Union erstellt. Die hierin geäußerten Ansichten spiegeln nicht die offizielle Meinung der Europäischen Union wider.

© United Nations Children's Fund (UNICEF) Juni 2025

WEITERE
INFORMATIONEN
UNTER
KONTAKT:

Alexandra Tigan
Research Consultant
Email: atigan@unicef.org
UNICEF ECARO

Rosaria Marron
Lead Consultant
Email: rmarron@unicef.org
UNICEF ECARO



Niedersächsisches
Kultusministerium



Funded by
the European Union